

n° de arquivo

“copyright”

ELISABETE MARIA XAVIER VIEIRA GOMES

PERSPECTIVAR AS CIDADES COMO «ESPAÇOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO» DE CRIANÇAS

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia

ORIENTADA POR:

PROFESSORA DOUTORA MARIANA GAIO ALVES

LISBOA, 2011

*Ao meu pai e à minha filha.
Aos passeios de mãos dadas pelas ruas das cidades.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nova de Lisboa pela oportunidade possibilitada de apresentar esta dissertação de doutoramento.

À minha orientadora, Professora Doutora Mariana Gaio Alves, pelo acompanhamento e estímulo essenciais a este estudo.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo apoio económico e pelas condições que tornaram possíveis a realização deste estudo.

À Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa pelo enquadramento e apoio institucionais.

À professora Isabel, à turma dos *Pardalitos* e à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Leão de Arroios, do Agrupamento de Escolas Luís de Camões, pela generosidade com que acolheram este estudo.

À Teresa e Ana pelo apoio.

Ao Rui e à Clara.

SUMÁRIO

Esta investigação é sobre processos contemporâneos de educação de crianças nas cidades. Procura contribuir para uma compreensão abrangente das experiências educativas proporcionadas nas cidades, iluminando modos de articulação entre dinâmicas urbanas e escolares.

No plano epistemológico, esta assume-se como uma investigação qualitativa em educação. Esta assumpção concretizou-se na adopção de abordagens interpretativas e multi-referenciais na construção do problema de investigação, do quadro teórico e da investigação empírica. Neste sentido, procurou-se uma epistemologia da escuta e da implicação, em detrimento de uma epistemologia do olhar e do distanciamento.

No plano teórico e conceptual, procurou-se contribuir para o diálogo entre discursos científicos, políticos e artísticos sobre a vida nas cidades e o lugar que a educação das crianças aí ocupa. Privilegiaram-se os discursos científicos das Ciências da Educação, entre os da Filosofia, da Sociologia, da Política e da Arquitectura. Aprofundou-se a tradição multi-disciplinar das Ciências da Educação, convocando para o debate conceitos e estudos desta área e contribuindo para a interpelação dos modelos vigentes de educação.

No plano empírico, optou-se pela realização de um estudo de caso numa escola pública do 1º ciclo do ensino básico no centro de Lisboa. Estudou-se o modo como uma professora e a sua turma recorriam regularmente a espaços e instituições da cidade, durante a jornada escolar. Verificou-se um uso privilegiado de instituições de arte, ciência e cultura com programas especialmente dirigido para crianças. A observação foi a estratégia central da investigação, especialmente a observação participante na recolha de dados junto das crianças. A esta estratégia juntou-se um conjunto de entrevistas aos profissionais de educação escolar e não escolar e um inquérito por questionário às famílias.

Procurando ultrapassar a centralidade hegemónica que os processos de escolarização têm ocupado no debate sobre a infância, optou-se pela ampliação da perspectiva de modo a nela incluir processos e lógicas exteriores à educação formal. Constatou-se a relevância de promover a interpelação mútua entre práticas educativas escolares e não escolares, favorecendo o abandono de lógicas de instrumentalização e/ou de correcção da comunidade pela escola. Tentando superar as abordagens às crianças como símbolos de minoridade, apresentaram-se perspectivas existenciais e pós-humanistas sobre as crianças como sujeitos de educação.

As conclusões evidenciaram a relevância heurística do conceito de «espaço público de educação» (Nóvoa, 2002 e 2009) para a compreensão dos fenómenos em análise. Explorando a dimensão transdisciplinar deste conceito, propõe-se um modelo conceptual para a construção de uma perspectiva das cidades como espaços públicos de educação de crianças.

ABSTRACT

This analytical research is focused on children's educational processes placed on contemporary cities. It aims at providing a wide understanding of educational experiences occasioned in cities. It sheds light on ways of relating urban and school dynamics.

From an epistemological perspective, this is a qualitative research in education. This is materialized by the use of interpretative and multi-referential approaches in the development of the research problem, the theoretical framework and the empirical research. It promoted an epistemology of listening and engaging, rather than one of looking at distance.

The theoretical and conceptual context aimed at contributing to a dialogue among discourses that have been focusing on life in cities and children's education. The scientific discourses of educational sciences were privileged among the political, the artistic and other social sciences' discourses. This allowed deepening the multidisciplinary tradition of educational sciences, mobilizing some key concepts and researches and tackling the hegemonic models of education.

The empirical work was developed through a case study research on a public primary school placed in Lisbon's city centre. It focused on the regular use of Lisbon spaces and institutions made by a schoolteacher and her pupils. Art, science and culture institutions were the most used ones, specially their offer of specific activities for children. Direct observation was the key research strategy, especially participant research with children. In addition, a group of professionals of school and out-of-school education was interviewed, and families answered to a questionnaire.

As an attempt to overcome the hegemony of school in the debate about childhood, the perspective was broadened in order to grasp processes other than formal schooling. Findings emphasized the relevance of mutually challenging school and out-of-school practices of education, prevailing over instrumental approaches of community by school. Searching for a focus that could surmount the traditional view of children as minor human beings, existential and post-humanist perspectives were introduced.

The research conclusions emphasized the heuristic value of the concept «public space of education» (Nóvoa, 2002 and 2009) for the understanding of the research theme. Consistent with the transdisciplinary dimension of the elected concept, a conceptual model is presented allowing perceiving cities as public spaces of children's education.

SIGLAS UTILIZADAS

1º CEB: 1º Ciclo do Ensino Básico

AICE: Associação Internacional das Cidades Educadora

ALV: Aprendizagem ao Longo da Vida

CDC: Convenção sobre os Direitos da Criança

CEd: Cidade Educadora

CidAmCri: Cidades Amigas das Crianças

CMLx: Câmara Municipal de Lisboa

FCT-UNL: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

IACC: Instituições de Arte, Ciência e Cultura

INE: Instituto Nacional de Estatística

MEM: Movimento da Escola Moderna

MNAC: Museu Nacional de Arte Contemporânea/ Museu do Chiado

MNHN: Museu Nacional de História Natural

OAC: Observatório das Actividades Culturais

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PC: Pavilhão do Conhecimento

PEE: Projecto de investigação sobre políticas Educativas Europeias

PiiP: Projecto de investigação sobre a infância em Portugal

Teatro MM: Teatro Maria Matos

TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO: United Nations Education and Science Organization

UNICEF: United Nations Children's Fund

ÍNDICE DE MATÉRIAS

INTRODUÇÃO

1.	Capítulo 1. Apresentação geral do trabalho	3
1.1.	Estrutura e organização da dissertação	7
2.	Capítulo 2. Construção do objecto de estudo e de um modo de o olhar	9
2.1.	Investigação <i>em</i> educação: uma abordagem à possibilidade de construir conhecimento <i>educativo</i>	9
2.2.	Contexto de emergência: percursos pessoais de vida, trabalho, formação e inquietação	15
2.3.	Contexto de justificação: a relevância do objecto de estudo na (investigação em) educação contemporânea	20
2.3.1.	Questões de partida, dimensões de análise e uma perspectiva	29

PARTE I. EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NAS CIDADES: CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO

3.	Capítulo 3. Contributos para um diálogo multidisciplinar sobre a dimensão educadora das cidades	33
3.1.	Ideias e ideais de cidade	33
3.1.1.	A educação em (alguns) discursos sobre as cidades	35
3.1.2.	(Co-)Cidadania como acto	39
3.1.3.	Cidades e espaço público	42
3.2.	Aproximações a medidas políticas contemporâneas que promovem relações entre cidade, educação e crianças	50
3.2.1.	A Associação Internacional das Cidades Educadoras	53
3.2.2.	Medidas políticas exteriores ao Sistema Educativo mas com impactos educativos	56
3.3.	Crianças nas cidades	61
3.3.1.	Repensar o planeamento urbano incluindo perspectivas das crianças	62
3.3.2.	Repensar e reconfigurar as cidades <i>com</i> (as) crianças: A Cidade das Crianças	70
3.4.	Síntese: contributos para a análise do fenómeno educativo em estudo	75
4.	Ciências da Educação e não apenas na escolarização	77
4.1.	A partir da educação formal, não-formal e informal	79
4.2.	Aprendizagem ao Longo da Vida e Cidade Educadora: duas propostas de integração do universo educativo	93

4.2.1.	Desconexões entre o discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida e processos de educação das crianças nas cidades	95
4.2.2.	Cidade Educativa e Educadora: da proposta presságio da Unesco pela comissão Faure aos ensaios promovidos pela Associação Internacional das Cidades Educadoras	97
4.3.	Dos receios de uma sociedade totalmente pedagogizada à defesa de um espaço público de educação	107
4.3.1.	Sociedade Pedagógica e Sociedade Totalmente pedagogizada	107
4.3.2.	O espírito conexcionista na política portuguesa: as parcerias e as redes	111
4.3.3.	«Espaço Público de Educação»	117
4.4.	Síntese: contributos para a análise do fenómeno educativo em estudo	124
5.	Capítulo 5. Infância e educação depois do humanismo	127
5.1.	Infância como (menor)idade e educação como transição para uma certa adultez	130
5.2.	Infância como equidade e educação como adequação do mundo à vida presente das crianças	143
5.3.	Infância como alteridade e educação como (acontecimentos de) relação com o mundo comum	160
5.3.1.	Infância como alteridade	162
5.3.2.	Pensamentos pós-humanistas para a educação contemporânea	172
5.4.	Síntese: Contributos para a análise do fenómeno educativo em estudo	189
 PARTE II. LISBOA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO		
6.	Capítulo 6. Estudo de Caso sobre (possibilidades de) Educação de Crianças nas Cidades	195
6.1.	Notas sobre o método de Estudo de Caso	195
6.2.	Desenho progressivo da investigação	197
6.2.1.	Fase exploratória	198
6.3.	Teias: um estudo de caso	200
6.3.1.	A escolha do caso e as primeiras entradas no contexto	201
6.3.2.	A investigação (nem sempre) participativa (e não só) com crianças e a entrada definitiva no contexto	203
6.3.3.	As entrevistas de aprofundamento aos profissionais de educação implicados	216
6.3.4.	O questionário às famílias	218
6.3.5.	Análise de dados e redacção	221

7.	Capítulo 7. Educação na cidade: quais os espaços de Lisboa implicados em dinâmicas de educação de crianças?	222
7.1.	Mapeamento global	224
7.2.	Experiências potencialmente educadoras vividas pela turma em análise em diferentes contextos da cidade	232
7.3.	Usos de Lisboa pelas famílias do estudo de caso	238
7.4.	Lisboa percebida e mapeada pelas crianças	244
7.5.	Notas a partir dos exercícios de mapeamento de Lisboa	257
8.	Capítulo 8. Contextos e práticas de educação: como se operacionalizam e relacionam as diferentes situações educativas vividas na cidade?	260
8.1.	Quais as características das experiências potencialmente educadoras vividas pela turma em análise em diferentes contextos de Lisboa?	261
8.2.	Quais os aspectos profissionais e organizacionais subjacentes à promoção de situações educativas fora da escola?	279
8.2.1.	Condições profissionais subjacentes aos processos de educação em análise ou os dilemas da comunidade, da autonomia e do conhecimento	282
8.2.2.	Rede de educação observada	300
8.2.3.	Notas conclusivas: vislumbres de práticas de espaço público de educação.	324
9.	Capítulo 9. Quais os sentidos atribuídos pelas crianças às situações potencialmente educadoras vividas em diferentes contextos de Lisboa?	326
9.1.	Aprender em diferentes espaços de Lisboa: quais os sentidos atribuídos pelas crianças às situações vividas no tempo escolar fora da escola?	328
9.2.	Ser e aprender em diferentes momentos da vida das crianças: há mais mundo para além da escola?	344
9.3.	Notas conclusivas	369
	CONCLUSÕES	
10.	Capítulo 10. Cidade e Espaço Público de Educação: um balanço e uma proposta	375
10.1.	Balanço: concretizações, promessas e fragilidades que emergem do estudo de caso	375
10.2.	Uma proposta: modelo conceptual para perspectivar as cidades (também) como espaços públicos de educação de crianças	380
11.	Capítulo 11. Conclusões gerais do trabalho	392
	BIBLIOGRAFIA	399
	WEBGRAFIA	411
	ANEXOS	
I.	Documentos gerais	415
1.	Listagem integral das visitas feitas à escola no âmbito do estudo de caso	417
2.	Folheto desdobrável de apresentação do projecto Teias às crianças	421
II.	Instrumentos usados para a recolha de dados com as crianças	423
1.	Instrumento A1	425
2.	Instrumento A3	426
3.	Instrumento A4	433
4.	Instrumento A6	434
5.	Instrumento A8	435

	6. Instrumento A9	437
	7. Instrumento B1	441
III.	Entrevistas	445
	1. Guião de entrevista à Professora Isabel	447
	2. Guião de entrevista aos Profissionais de Instituições de Arte, Ciência e Cultura	451
	3. Quadros comparativos da análise de conteúdo das entrevistas aos profissionais das IACC (exemplos)	454
IV.	Questionário aplicado às famílias das crianças	464
	1. Guião do questionário	466
	2. Quadros de cruzamento de dados obtidos por questionário (exemplos)	476

ANEXOS B: Consultar CD-ROM afixado no interior da contra-capa

Guiões de entrevistas exploratórias

- I.
- II. Transcrições das entrevistas exploratórias
- III. Transcrições das entrevistas de aprofundamento
- IV. Documentos preparatórios da entrada no terreno
- V. Outros documentos

ÍNDICE DE FIGURAS

2.1.	Perspectiva sobre o objecto de estudo	29
3.1.	Parque infantil Zaanhof, em Amesterdão, da autoria do arquitecto Aldo van Eyck	61
3.2.	Parques Infantis «Dull Cliché» e «Why?»	68
3.3.	Parque Infantil, Stirling	68
3.4.	Creche de Wingate	68
3.5.	Multa utilizada pelas crianças na cidade de Fano.	71
3.6.	Imagem de divulgação do projecto «Vamos sozinhos para a escola»	73
4.1.	Da educação formal à aprendizagem informal	88
6.1.	Excertos do folheto de apresentação do projecto às crianças	207
6.2.	Flutuação do número de crianças que responderam aos vários instrumentos	213
7.1.	Mapa de Lisboa com identificação de contextos emergentes no estudo de caso	225
7.2.	Digitalização do trabalho «A minha Lisboa» (A11) da Digital	248
7.3.	Digitalização do trabalho «A minha Lisboa» (A11) da Helo Kitty	249
7.4.	Digitalização do desenho decalque do mapa da Helo Kity	251
7.5.	Digitalização do desenho decalque do mapa da Digital	251
7.6.	Digitalização do trabalho «A minha Lisboa» (A11) da Maga	253
8.1.	Esquema de visualização da rede de educação observada	306
9.1.	Digitalização de desenhos sobre a visita ao Pavilhão do Conhecimento	335
9.2.	Digitalização de desenhos sobre a visita das técnicas do Arquivo Municipal à sala de aula.	338
9.3.	Digitalização de desenhos de uma visita à Culturgest	340
9.4.	Digitalização dos «retratos de criança» feitos pelas crianças do estudo de caso	346
9.5.	Digitalização dos desenhos feitos pelas crianças sob o tema «Quando eu for grande».	355
9.6.	Digitalização de uma resposta à actividade «quando eu nasci»	361

ÍNDICE DE QUADROS

3.1.	Conclusões do projecto Growing Up in an Urbanising World	64
4.1.	Esquema de Trabalho para análise e desenvolvimento da Cidade Educadora	104
6.1.	Estratégias usadas na fase exploratória da investigação	199
6.2.	Listagem das crianças que participaram no estudo	209
6.3.	Cronograma das visitas feitas à turma em análise	210
6.4.	Listagem dos instrumentos de recolha de dados	212
6.5.	Profissionais de educação entrevistados	218
6.6.	Características das famílias que responderam ao questionário	220
6.7.	Técnicas de análise de dados usadas	221
7.1.	Instituições de Lisboa com oferta educativa regular para crianças do 1º CEB	229
7.2.	Instituições visitadas pela turma	234
7.3.	Instituições que visitaram a escola ou com que foram estabelecidas colaborações	236
7.4.	Actividades potencialmente educadoras enunciadas pelas famílias	239
7.5.	Contextos enunciados pelas famílias e visitados em turma	240
7.6.	Contextos especificamente nomeados pelas famílias	240
7.7.	Síntese do tipo de contextos referidos pelas famílias	241
7.8.	Actividades ocasionais praticadas pelas famílias em Lisboa	242
7.9.	Actividades regulares praticadas pelos membros da família	243
7.10.	Listagem de todos os contextos assinalados pelas crianças no instrumento «A minha Lisboa»	254
8.1.	Notas descritivas de situações educativas vividas pela turma durante o estudo de caso.	262
8.2.	Descrições de situações educativas proporcionadas nas instituições	265
8.3.	Descrições de situações educativas vivenciadas nas saídas escolares durante o estudo.	266
8.4.	Relação entre situação na profissão dos pais e o acompanhamento das visitas escolares	310
8.5.	Prática e valorização do acompanhamento das visitas pelas famílias	311
9.1.	Aprendizagens identificadas pelas crianças em diversos contextos	330
9.2.	Aprendizagens identificadas pelas crianças nos percursos entre a escola e diferentes contextos urbanos.	332
9.3.	Síntese das aprendizagens identificadas no balanço do ano 2008	363
9.4.	Síntese das experiências vividas em 2008	365
9.5.	Síntese do que mais gostaram de fazer em 2008	366
10.1.	Modelo conceptual: cidades como espaço público de educação	385

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1.

APRESENTAÇÃO GERAL DO TRABALHO

“A ordem racionalmente instituída na educação teve o seu tempo, mas essa ordem criou também efeitos negativos patentes. Será um risco continuarmos a ler indicadores, a interpretar situações e a agir, ensinando e formando ou gerindo, como se fosse possível restabelecer na e pela educação, uma ordem social e educativa que pertence a outras condições históricas” (Ambrósio, 2001: 13).

A educação é um fenómeno humano situado no tempo e no espaço e orientado por um conjunto de referentes ou idealizações, mais e menos explícitos, sobre o futuro de cada novo ser, da comunidade em se que enquadra e mesmo do mundo. Teresa Ambrósio chama a atenção para o modo como a educação está inelutavelmente enraizada na contemporaneidade e existe *com* as características, as dúvidas, as crises, os acontecimentos, as inovações de cada tempo histórico e social. Assim, isolar a educação, e a investigação em educação, de qualquer destes elementos é um exercício artificial que pode conduzir a discursos falaciosos e impedir a sua compreensão com ferramentas significativas para as suas circunstâncias de existência.

No excerto acima citado, a autora coloca no centro da sua crítica a “ordem racionalmente instituída”. Esta expressão é uma feliz articulação de palavras-chave que simbolizam um tempo iluminado e moderno, em que se defendeu e se viveu de acordo com a crença de que o conhecimento baseado na razão humana providenciava as regras, os modelos e os valores nucleares à organização da vida das pessoas e das sociedades em direcção ao progresso. Simultaneamente, o uso pleno, autónomo e eticamente orientado da razão converteu-se num dos ideais mais inquestionáveis para a organização dos processos de educação que, de forma linear e ordeira, poderiam fazer cada um aproximar-se, e eventualmente alcançar, essa idealização. Contudo, esta organização da educação tem um contexto nacional e oficial e neste há outras regras que têm de ser ponderadas e integradas para que se torne possível providenciar processos educativos que cheguem a todas as pessoas, especialmente àquelas que ainda não estão capacitadas para o uso devido da razão humana. Inventam-se novas regras e equações que almejam articular todas estas necessidades e condições de base e promover o desenvolvimento progressivo e constante de cada país e de cada sociedade. É neste ponto que se reveste de pleno significado a palavra “instituída”: ela fala da constante luta para que os acontecimentos não se deixem conduzir pelo seu desenrolar, mas antes pela razão que lhes é anterior e exterior. É por isso que a ordem é instituída e não instituinte; caso tivesse sido *instituinte* poderia ter permitido a emergência de modos de fazer e pensar mais adequados a cada circunstância e às pessoas nelas implicadas. Porém, certamente, não teria sido possível fazer tantos milhões de pessoas aprender a escrever e a ler, aprender um ofício e uma

identidade nacional, e a tocar em tantas outras coisas extraordinárias da mais racional produção humana.

No século XXI, são questionadas todas as palavras-chave da estimulante citação de Teresa Ambrósio com quem optei por dialogar no princípio do projecto de doutoramento e no princípio da tese que dou agora a ler. Questiona-se a ordem evidenciando o modo como ela deu origem a tantas desordens, relativiza-se a capacidade e o poder da razão humana, e põem-se em causa os planos e programas que antecipadamente ditam a acção das pessoas, que favorecem mais a implementação do que reflexão na e com a acção. Este questionamento generalizado tem consequências tanto na organização social, como nas concepções sobre educação. Tem também implicações de ordem epistemológica e metodológica: como fazer investigação sobre fenómenos humanos e sociais se a ordem racionalmente instituída já não é ordeira, já não é só racional, nem é a única a instituir os acontecimentos? Perante a consciencialização destas e doutras questões contemporâneas, Ambrósio (2001) chama a atenção para as dificuldades de compreender o mundo apenas com estatísticas e indicadores. No confronto com uma leitura ampla do mundo, Ambrósio (2001) afirma a impossibilidade de atribuir à educação a função de restabelecer anacronicamente uma ordem nostálgica.

Outros autores adoptam visões mais críticas sobre a ordem racionalmente instituída em educação, tanto nas concretizações que dela decorreram, como da validade em a usar como referente para a acção humana. Estuda-se o modo como a hegemonia da visão idealista e racional sobre o ser humano excluiu tantos seres humanos durante tanto tempo; excluiu as crianças, os idosos, os portadores de qualquer tipo de deficiência, os sonhadores, os intuitivos, os pobres, os poetas, os loucos, os analfabetos, os inquietos e os inquisitos. Desvenda-se um outro nível de objectivos nos sistemas educativos oficiais pelo modo como instrumentalizam os sujeitos e as suas realizações em função de questões e pretensões nacionalistas, economicistas, ideológicas e outras.

Leia-se António Nóvoa (2005) num dos seus textos mais acutilantes sobre a educação em Portugal:

“O que fica desta história de 200 anos de educação? Algumas experiências notáveis, um punhado de educadores dedicadíssimos, uma retórica copiosa e afluente rebarbativa e... um universo de irrealizações. (...)

Há uma *estranha familiaridade* na forma como se sucedem os projectos e as iniciativas, como se mobilizam os portugueses para o «grande desígnio», a «grande batalha» da educação. No cômputo final fica a constatação de um «eterno atraso». (...)

É evidente que só pela educação se conseguirá a regeneração, e o progresso, e a modernização, e a industrialização, e o desenvolvimento do país. Evidentemente. (...)

Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente. (...)

Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente.

(...)

Recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar imaginar outros destinos.

«Imaginar, primeiro, é ver. Imaginar é conhecer, portanto agir» (Alexandre O'Neill).” (Nóvoa, 2005, p. 13, 14 e 13)

Conduzir uma investigação implica a tomada de muitas decisões, umas conscientes, outras intuitivas, e outras de tal modo inelutáveis que nos tomam. Uma primeira decisão tomada na concepção do projecto de investigação foi a de estudar a contemporaneidade, estudar fenómenos educativos em emergência. Outra decisão foi de recusar qualquer implicação com as (grandes) reformas que se associam ao que Nóvoa (2005) chama de «grande batalha da educação». Assim, querendo estudar fenómenos educativos vivos e emergentes no princípio do século XXI, não quis estudar as concretizações e implicações da «Escola a Tempo Inteiro», ou os modelos e as consequências do «Reconhecimento, Validação e Certificação de competências», ou os contornos da «Avaliação de Professores». Também recusei conscientemente adoptar uma perspectiva instrumental sobre educação e não me interessei especificamente pelo modo como a educação promove mais e melhor cidadania, ou (des)emprego, ou a digitalização da sociedade portuguesa. Por fim, a minha vida impôs-se-me e a reflexividade não foi uma opção foi uma inevitabilidade - como entregar mais de quatro anos a um projecto de investigação sem que este se relacionasse com a minha vida, com o que faço todos os dias e com o que me interessa?

Esta tese de doutoramento é sobre *processos de educação de crianças em cidades contemporâneas*. Como mãe, profissional de educação e habitante do centro de Lisboa, procurei estudar a relação entre práticas educativas e dinâmicas urbanas. Procurei abordagens teóricas e empíricas que permitissem compreender e fundamentar de que modo a percepção do acesso facilitado a contextos ricos do ponto de vista cultural, histórico, científico, artístico e social permite *imaginar* práticas educativas renovadas. Procurei compreender de que modo a educação que não se deixa reduzir à escola e aos sistemas educativos oficiais pode incluir melhor a diversidade de seres humanos e respeitar melhor o presente e o futuro de cada um e de todos. Procurei perceber se e como a escola pode continuar a ser uma instituição de educação, sem ser a única e sem ser apenas o que a ordem racionalmente instituída faz dela.

Fiz esta investigação imbuída de esperança e contrariando a espera¹. Tenho esperança de que desfrutar das cidades com propósitos também educativos possa perturbar a racionalidade da educação escolar, possa interromper a relação hierárquica entre professores e alunos e entre adultos e crianças, possa aproximar-nos a todos da contemporaneidade e permitir-nos viver com a pluralidade e a singularidade, em vez de as querer apagar por receio da desigualdade. Interessei-me pelos pequenos acontecimentos, titubeantes, fragmentados, nem sempre coerentes ou lógicos, dificilmente ditados pela “ordem racionalmente instituída”, nem sempre alicerçados em projectos pedagógicos, cheios de hesitações e dúvidas e recorrentemente assaltados pela certeza de que poderia ter corrido melhor, mas sem perder convicção e intencionalidade educativas.

Estudei o modo como uma professora do 1º ciclo do ensino básico e a sua turma fazem uso da ocasião proporcionada pela localização da sua escola (pública) no centro de Lisboa. Da escola vai-se a pé para a biblioteca, para o jardim, para o teatro, para o metro, para outras escolas, para o cinema, para o autocarro, para a galeria, para o mercado: porque não ir mesmo? Agora que a jornada escolar do 1º ciclo do ensino básico obriga a que todos estejam na escola pelo menos das 9h da manhã às 5h da tarde, porque não usar este alargado tempo escolar para ampliar os espaços de vivência de situações educativas? Fora da escola poderá usufruir-se do que a escola não pode dar: arte contemporânea, regras de trânsito, escritores vivos, transportes públicos, ciência viva, solidariedade, perigo, cidadania e imprevistos, competições desportivas. O caso estudado foi exemplar neste sentido, acompanhei mais de vinte saídas da escola com propósitos educativos. Depois de quatro anos, não tenho a certeza da legalidade destas práticas, nem dos impactos no “sucesso educativo”. Só tenho a convicção de que a disponibilidade para elas se constituiu um motor de reflexão sobre a educação de crianças, sobre o papel dos professores, e das famílias e suas crenças, sobre o lugar e a responsabilidade educativa das instituições de arte, ciência e cultura, sobre as possibilidades abertas às crianças pela fruição destes espaços, que não são próprios de crianças e com profissionais e pessoas que não são especialistas da educação ou da infância.

“uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte e do desporto. Estou a pensar no que tenho designado por espaço público da educação, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.” (Nóvoa, 2005, p. 17)

As conclusões evidenciam a relevância heurística do conceito de «espaço público de educação» para a compreensão dos fenómenos em análise. Este conceito, aqui apenas

¹ Tomo de Nóvoa (2009) esta articulação entre espera e esperança, por sua vez, Nóvoa tomou-a de Paulo Freire: “A espera é o contrário da esperança. Não há uma “pedagogia da espera”, mas há, como tão bem explicou Paulo Freire, uma “pedagogia da esperança”. (p. 8)

brevemente enunciado, surge como uma espécie de *arena*² para onde convergem as leituras multidisciplinares feitas, os dados recolhidos, as interpretações e as intuições, que permitirão reflectir sobre as dimensões das práticas educativas observadas.

1.1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O trabalho de doutoramento que aqui se sintetiza está organizado em 4 secções: introdução, parte I, parte II e conclusões.

A primeira secção é uma introdução alargada, que apresenta os pontos de partida da investigação e a organização formal da tese. Esta secção inclui um segundo capítulo que clarifica o entendimento da autora sobre investigação *em* educação e sobre a abordagem ao conhecimento em ciências da educação em que se filia. Este segundo capítulo expõe também a dimensão auto-biográfica associada ao percurso de doutoramento, identificando eventos que marcaram decisões, e que marcaram a autora, antes e durante os quatro anos de dedicação a esta investigação. Reflexivamente, o último texto da introdução apresenta o objecto de estudo e defende a sua relevância na investigação em educação contemporânea. Com este objectivo, situa-se brevemente o quadro teórico mobilizado e apresentam-se as questões de partida para esta investigação bem como as principais dimensões de análise.

A Parte I organiza-se em três capítulos que aprofundam a problemática e o enquadramento teórico. Opta-se por associar problemática e enquadramento teórico na mesma parte, de modo a acentuar a recursividade existente entre eles. É grande a amplitude das temáticas que se podem associar aos processos de educação de crianças nas cidades contemporâneas; como tal, a opção foi por integrar algumas destas temáticas no capítulo 3 de modo a clarificar a transdisciplinaridade da problemática, que toca aspectos de educação, de arquitectura, de urbanismo, de sociologia, de política e de filosofia. Os capítulos 4 e 5 concentram-se nas temáticas mobilizadas para consolidar a análise do objecto de estudo. Neste sentido, o capítulo 4 ocupa-se da fundamentação da educação como fenómeno humano que não se esgota na escolarização. Neste capítulo reúnem-se contributos que permitiram evidenciar outros modos de pensar e praticar educação, sem recusar a escola, mas recusando-lhe a hegemonia. Já o capítulo 5 problematiza o lugar das crianças em diferentes discursos educativos e sociais e defende a perspectiva de que as crianças são seres humanos com direitos, incluindo o direito e a capacidade de interpelar o mundo em que vivemos, de estar presente e usufruir do mesmo. Os três capítulos da Parte I terminam com um pequeno conjunto de questões que se consideram centrais para a

² Esta expressão é adaptada das considerações que Bruno Latour (2006) tece sobre o poder da crítica: "O crítico não é o que desmonta, mas o que monta. O crítico não é o que puxa o tapete debaixo dos pés dos crentes ingénuos, mas o que oferece aos participantes arenas nas quais se possa juntar." (Latour, 2006, p. 37)

análise do caso estudado, bem como para desencadear outros estudos dentro destas temáticas.

A Parte II ocupa-se predominantemente da dimensão empírica desta investigação: apresenta-se a empiria mobilizando as referências teóricas e evitando um discurso demasiado descritivo ou pretensamente neutro. Esta Parte integra quatro capítulos. O capítulo 6 apresenta o desenho da investigação e as principais opções metodológicas: foi feito um estudo de caso de uma turma do 1º ciclo de uma escola pública de Lisboa, no qual a observação foi a estratégia central da investigação. Fez-se observação participante com as crianças e também com a professora, no sentido de recolher as suas perspectivas sobre as situações educativas vividas, foram entrevistados os profissionais implicados e foram inquiridas as famílias. Os capítulos 7, 8 e 9 fazem uma descrição interpretativa dos dados recolhidos através destas estratégias metodológicas. O capítulo 7 apresenta os dados que mais se relacionam com uma abordagem à cidade como contexto de educação. O capítulo 8 analisa as situações educativas vividas, da perspectiva da sua organização e das relações entre os profissionais e as instituições implicadas, e também da natureza pedagógica das propostas feitas. Por fim, o capítulo 9 trata dos dados relativos ao ser criança no contexto destas práticas, fazendo apelo à reflexividade das crianças directamente implicadas.

A quarta secção apresenta as conclusões desta investigação em dois capítulos. O capítulo 10 apresenta as principais conclusões a que foi possível chegar com a leitura articulada da empiria e da teoria; neste capítulo apresenta-se um modelo conceptual das cidades (também) como espaços de educação. Este é um capítulo que propõe ampliar o conceito de «espaço público da educação» (Nóvoa, 2002, 2005 e 2009) relacionando-o com práticas emergentes em espaços das cidades (nomeadamente as práticas observadas no estudo de caso). Para esta ampliação foi essencial convocar os trabalhos de Hannah Arendt (2001) sobre a condição humana e o lugar aí ocupado pela «esfera pública», bem como propostas teóricas que extrapolam para o terreno da educação alguns dos conceitos centrais desta autora incontornável do século XX (nomeadamente Larrosa, 2000 e Biesta, 2006 e 2010). Por fim, o capítulo 11 traça conclusões gerais do trabalho desenvolvido, que partem dos balanços e da análise da investigação feita e apontam outros caminhos possíveis.

CAPÍTULO 2.

CONSTRUÇÃO DO OBJECTO E DE UM MODO DE O OLHAR

2.1. INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM À POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR CONHECIMENTO EDUCATIVO

A expressão investigação *em* educação tem uma dupla interpretação epistemológica e metodológica. Investigar em educação (em vez de fazer investigação sobre educação) refere-se à escolha de objectos de estudo que são essencialmente e especificamente educacionais e à construção de uma abordagem educativa a temáticas mais e menos integradas no território da educação. Mais do que estudar objectos e temas que influenciam os processos educativos (variáveis clássicas como o género, o quociente de inteligência ou a origem socioeconómica, zona de residência ou a escolarização dos pais), investigar *em* educação ocupa-se da descrição e compreensão das dimensões educativas dos fenómenos em análise. Neste sentido, sublinha a ancoragem num quadro disciplinar múltiplo que se mobiliza para a compreensão de um objecto de estudo particular em torno de um problema ou de um fenómeno educativos. Mais do que usar e aplicar os quadros de análise da psicologia, da história ou da sociologia, investigar em educação funda-se na multidisciplinaridade e na multireferencialidade.

“Ora, em nosso entender, considerar a investigação em educação como um campo multireferencial significa também, precisamente, reconhecer a pertinência de combinar diferentes perspectivas e linguagens disciplinares promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos.” (Alves & Azevedo, 2010)

Assim, de acordo com Alves & Azevedo (2010), investigar *em* educação exige a articulação de diferentes disciplinas e olhares na construção do conhecimento sobre educação. Privilegia uma abordagem indutiva à investigação e à construção do conhecimento, uma vez que este deverá tomar como referência nuclear os fenómenos educativos, identificados como objectos de estudo, para a definição progressiva do quadro teórico que permite a sua inteligibilidade. É do diálogo atento e persistente entre empiria e teoria que é feita a investigação em educação. Alargando os limites da multireferencialidade implicada neste diálogo, Gonçalves (2009) refere-se à transdisciplinaridade necessária para a compreensão dos fenómenos educativos na sua complexidade. Neste sentido, a transdisciplinaridade é uma atitude subjacente à promoção do diálogo entre as ciências naturais, as ciências humanas, arte, literatura e experiência pessoal (Gonçalves, 2009, p. 15).

Reconfigura-se então o papel do sujeito que investiga, uma vez que ele é o lugar destes diálogos transdisciplinares e empírico-teóricos. A investigação *em* educação é incompatível com uma objectividade de raiz positivista, na medida em que integra como um dos seus elementos constitutivos a subjectividade dos investigadores e exige a diluição do distanciamento entre sujeito e objecto de estudo. Alves e Azevedo (2010) referem-se à

impossibilidade de o investigador manter uma postura de exterioridade face ao seu objecto de estudo e, com Guy Berger, propõem a transição de uma «epistemologia do olhar» para uma «epistemologia da escuta». Sendo uma epistemologia e não uma metodologia, esta escuta refere-se à abertura perante os outros, especificamente perante os outros estudados, e à necessidade de colocar na raiz da construção da investigação e do conhecimento esta relação dialógica e *diabólica*.

“oscilei durante muito tempo entre «*dialógica* da transmissão» e «*diabólica* da transmissão». A palavra diabólica me agradava, em primeiro lugar, porque poderia sugerir uma ideia não angelical da transmissão educativa. E me agradava também porque se o simbólico tem a ver com a união, com a sutura, com a totalidade, com a reconciliação, com a correspondência, o diabólico tem que ver mais com a separação, com a fissura, com a fratura, com a ruptura. A palavra «*dialógica*» tinha a vantagem de que colocava a questão da transmissão no lugar onde eu queria colocá-la, no lugar do *logos*, da linguagem. Mas a linguagem entendida como lugar da pluralidade e da descontinuidade, entendida diabolicamente.” (Larrosa, 2001, pp. 281, 282)

Este excerto é retirado da introdução de um texto de Jorge Larrosa sobre a transmissão educativa³, em que o autor começa por comentar o título do texto. Ao fazê-lo, apresenta as dúvidas e hesitações que se encontram na raiz do texto, suscitando a quem lê a emergência de outras interrogações. Explicita ainda o modo como, enquanto autor do texto, escolheu as palavras que melhor traduzissem não apenas as ideias que queria transmitir, mas o modo como gostaria que o seu texto fosse lido: sem distância e sem reverência pelo autor consagrado na filosofia da educação (que Larrosa é, efectivamente), mas antes, sem pudor e com suscitação de outros textos. É por isso que o convoco para um subcapítulo que aborda questões epistemológicas das ciências da educação, porque quem pretende trabalhar na investigação em educação, que é uma investigação acima de tudo qualitativa, terá de se assumir também como autor.

O texto que relata o processo, informa e discute os resultados é um elemento essencial da comunicação e partilha da investigação. Gonçalves (2010) defende que o investigador é um teórico-autor, no sentido em que trabalha com a experiência, nomeadamente a da investigação teórica e/ou empírica, mas também com a linguagem e a diversidade de discursos e abordagens, conotações e técnicas de escrita. O texto surge assim como elemento essencial da investigação e logo a redacção como actividade ainda de investigação e não apenas posterior à mesma. Kohan (2003), na introdução do seu livro sobre infância, filosofia e educação, evoca lado a lado Foucault e Luísa, uma professora primária brasileira que trabalhou com o autor num projecto de investigação. Ambos, ou melhor os três, tornam claro que escrever é uma experiência da qual se sai diferente do que se tinha entrado - Foucault terá até afirmado que se os seus livros servissem para

³ Depois das oscilações apresentadas, o título é «Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão».

comunicar o que já pensava e sabia antes de os escrever... nunca os teria sequer começado (Kohan, 2003, p. 13).

“Às vezes a escrita assume a qualidade de uma história, história essa que eu passo a compreender à medida que vou escrevendo e, na verdade, não antes”. (Stake, 2007, p. 138)

Neste sentido, a centralidade dos textos de investigação não se resume aos conteúdos teóricos ou aos resultados de investigação partilhados, com o objectivo potencial de virem a ser incorporados no acto contínuo da construção do conhecimento sobre fenómenos sociais e humanos. Se forem observados a partir de perspectivas interpretativas, complexas ou ecológicas, então a centralidade destes textos reside também na história que se conta (elemento constitutivo, por exemplo, das abordagens biográficas e de relatórios de estudos de caso em que a experiência vicária é muito forte), nos significados que dela se pretendem extrair, ou ainda na descrição da construção da reflexão, síntese e interpretação.

Estas abordagens permitem antever e sublinhar alguns efeitos de isomorfismo entre investigação em educação e educação: as dinâmicas de (investigação em) educação, assim como o seu resultado, não são totalmente previsíveis nem planificáveis. É preciso acrescentar que imprevisibilidade não é sinónimo de casualidade, mas é antes efeito do reconhecimento da complexidade que se atribui à educação, e que decorre, como acima se enuncia, dos elementos em presença, da relação que entre eles se estabelece e do modo como esta relação os modifica. Para que esta dimensão viva dos fenómenos em estudo possa ser captada e compreendida, também a investigação e o conhecimento construídos sobre educação terão de ter estas características.

“The new science should become a science of being through becoming (...). The subject of study should be the new reality of fluid being, as an emergent phenomenon, as emerging reality through becoming. (Jörg, 2006, p. 4)

Reflectindo sobre a situação actual da(s) Ciência(s) da Educação, Torn Jörg (2006) identifica um estado propício à mudança no interior desta disciplina, assumindo até a possibilidade de que uma reinvenção da disciplina pode ter impactos na reinvenção da própria educação. Gert Biesta (2005) defende uma posição convergente com esta, fazendo a apologia de uma nova linguagem da educação que permitiria pensar e agir de modos mais abrangentes e profundos em educação e não exclusivamente em alguns resultados de aprendizagem ou nos seus efeitos e potencialidades economicistas. Na esteira destes e de outros autores, compreendi que propor uma investigação sobre educação contemporânea, como em outras áreas das ciências sociais e humanas, é medirmo-nos com a complexidade do real sem querer reduzi-lo a quadros teóricos estabilizados. A questão manter-se-á, pelo menos, até ao fim do trabalho começado: serei capaz de construir uma abordagem que garanta ao meu objecto de estudo a fluidez e emergência a que Jörg (2006) se refere?

Importa clarificar que investigar fenómenos em aberto e em decurso é diferente de ser levado pela corrente dos acontecimentos. Exige definição de objectivos e opções metodológicas que permitam direccionar o olhar para as emergências e não apenas para os resultados esperados, e implica mesmo diluir a diferença hierárquica que tradicionalmente existe entre investigador e investigado. Do que até aqui foi dito, resulta uma tomada de posição perante o debate entre metodologias quantitativa e qualitativa. Não querendo aprofundar ou contribuir para este debate, pretendo explicitar a minha posição que enquadra e sustenta as opções metódicas que fui tomando⁴, na certeza de que é na investigação qualitativa que é possível fazer investigação em educação.

Gonçalves (2010) identifica um conjunto de características necessárias ao desenvolvimento rigoroso de investigação qualitativa. Considera a necessidade de delimitar um objecto de investigação e um contributo teórico-conceptual, explicitando a trajectória teórica percorrida e sublinha a necessária centralidade das questões nos diferentes momentos da investigação. A autora afirma que a abordagem qualitativa se concretiza numa atitude de abertura ao questionamento e à problematização de conceitos, teorias e pressupostos, exigindo pragmatismo epistemológico e metodológico, na medida em que, do diálogo com outras opções metódicas e teóricas, se tomam decisões que permitem a progressiva construção de uma perspectiva pessoal. Neste sentido, sublinha a relevância da abertura a novas possibilidades e da atitude auto-questionadora.

“uma das questões centrais do debate sobre as metodologias de investigação em educação tem sido se os métodos qualitativos são efectivamente científicos (...). Em causa parecem estar noções de cientificidade e objectividade ancoradas num certo positivismo reinante em certos contextos académicos e políticos.

(...)

A investigação em educação deve ser guiada por um conceito amplo de racionalidade o qual inclui a intuição⁵ e a imaginação, deve partir da complexidade do mundo humano e dos fenómenos e assentar na capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise; é neste sentido, essencialmente problematizadora. Nesta medida, distingue-se de uma concepção meramente lógica e descritiva ancorada numa certa racionalidade instrumental que domina as ciências humanas” (Gonçalves, 2010, p. 39 e 47)

A subjectividade, o diálogo, a participação e a *diabólica* dialógica são elementos que convocam uma postura ética na investigação em educação, exigida pela assumpção da diluição da distância entre investigador e investigado. Esta é outra dimensão central que interessa aqui abordar: o conhecimento produzido com a investigação em educação

⁴ O Capítulo 6 desta dissertação retoma a questão metodológica que procura ser coerente com estas premissas. Neste capítulo, far-se-á uma breve caracterização do que se entende por estudo de caso e serão apresentados os contornos do desenho do estudo de caso desenvolvido no âmbito desta investigação.

⁵ A intuição é definida pela autora como “resultado da formação teórica e dos exercícios práticos do investigador” (Gonçalves, 2010, p. 48)

interpela as práticas, implica-as e permite a sua tradução⁶ em posicionamentos e mesmo em acções educativas. Trilla Bernet (in Alves & Azevedo, 2010) e Biesta (2009) recuperam a argumentação teleológica e consideram que a especificidade do conhecimento produzido em e sobre educação é o facto de ser um conhecimento *interessado* na educação, na dupla condição de objecto/sujeito de estudo e de campo de implicação. Biesta comenta os primórdios modernos da instauração alemã da pedagogia como principal ciência da educação para tornar claro este interesse:

“the disciplinary identity of „Pädagogik“ is not argued for on the basis of a particular object of study (...) but on the basis of a particular interest in education. (...) Think, for example, of „health“ as the particular interest of the medical discipline, or „justice“ as the interest of the discipline of law.

What the theorists of Pädagogik“ argued in this context was the inability of other disciplines to adequately capture the reality of education as an educational reality. It was the inability of other disciplines to ask educational questions about educational practices - bearing in mind, of course, that what counts as an educational question is a matter of ongoing discussion. (...) we can indeed say that the psychology of education will ask psychological questions about education, the history of education historical ones, the philosophy of education philosophical ones and the sociology of education sociological ones - which then raises the question who asks educational questions about education?” (Biesta, 2009, pp. 12-13)

O autor considera que esta fundamentação da pedagogia abre possibilidades do desenvolvimento de uma disciplina específica à educação, que propõe ser uma teoria da educação. Não querendo posicionar-me perante o interminável debate entre a ciência e as ciências da educação⁷, convoco a abordagem de Biesta pela sua dimensão pragmática que contribui para a definição do que é a investigação em educação e do que pode ser o conhecimento *educativo* (no sentido de estar interessado na educação). Biesta (2009) considera que uma teoria da educação é válida para conceptualizar o objecto de estudo, no sentido em que ilumina o que existe de educação nos fenómenos em análise. Acrescenta que este papel se deve separar da teorização que se refere à capacidade de interpretar o objecto de estudo fazendo uso de quadros teóricos existentes. Neste sentido, destaca o modo como a teorização, mais ou menos explícita e rigorosa que os investigadores em educação fazem, tem implicações no processo da investigação - nas suas opções metodológicas e nas suas conclusões interpretativas. Como tal, a investigação em

⁶ Escolho *tradução* em detrimento de aplicação ou implementação, porque tradução é uma actividade que tem autoria, na medida em que traduzir nunca é literal, implica opções, contextos e circunstâncias, implica ler outros textos, implica usar as ferramentas que dispomos para dar sentido ao que vai ser traduzido noutra linguagem.

⁷ Neste ponto específico, concordo com Ball e Forzani (2007) que constata e defendem a coexistência de perspectivas disciplinares sobre a educação e do desenvolvimento de uma perspectiva educativa específica.

educação exige uma responsabilidade educativa de modo a que possa configurar-se como investigação conducente à construção de conhecimento em educação.

Alves (2007) trabalhou com a hipótese de desenvolver uma abordagem educativa a um dado fenómeno que é também social, económico, histórico, sociológico. Escolheu a inserção profissional de diplomados do ensino superior e considera que a sua abordagem é educativa porque:

“se entende a inserção profissional não simplesmente como a obtenção de emprego, mas também e sobretudo como um processo de socialização e construção identitária e ainda como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, ou seja, como um processo educativo. (...)

Se quisermos, nos termos de Gibbons e tal. (1999), trata-se de uma primeira tentativa de conduzir a investigação de forma a que deixe para trás o «modo 1» de produção de conhecimento aproximando-se do «modo 2». Por «modo 1», os mesmos autores entendem, de modo sucinto, a produção de conhecimento de base disciplinar que implica uma distinção entre investigação fundamental e aplicada, enquanto por «modo 2» se designa a produção de conhecimento baseada na transdisciplinaridade e caracterizada por um constante *vai-vém* entre teoria e prática e entre investigação fundamental e aplicada” (Alves, 2007, p. 12 e 10)

Partindo deste posicionamento epistemológico para a construção de uma perspectiva educativa sobre o objecto de estudo eleito, a autora propõe no âmbito das suas conclusões um conjunto de contributos para compreender “como se prepara, no contexto do ensino superior, para a inserção profissional na vida activa?” (Alves, 2007, p.432). Deste modo, averiguando, interpelando, e mesmo interferindo com, as dinâmicas observadas na faculdade de ciências e tecnologia - simultaneamente contexto de investigação e contexto de trabalho da autora. É nestas abordagens que se filia a minha investigação e que eu, investigadora, me sinto confortável.

Considero que uma tese de doutoramento deve mover-se nos espaços abertos dentro da sua disciplina. Neste sentido, procurei construir questões educativas sobre fenómenos contemporâneos que pudessem conduzir à construção de um conhecimento educativo:

Em que medida o uso da cidade na escolarização e na vida quotidiana das crianças pode ser *educativo*?

Considero que esta é uma questão *educativa* por delimitar um objecto específico de educação e para isso exigir o recurso a quadros teórico-conceptuais - o que será feito especialmente no capítulo 4 que tem por objectivo conceptualizar educação e situar referentes teóricos para pensar a educabilidade das cidades, assim como problematizar o lugar das crianças na educação e nas cidades. Esta é uma questão educativa também por se desdobrar em muitas outras e permitir a emergência da imprevisibilidade inerente aos estudos sobre a contemporaneidade. É educativa ainda por direccionar o olhar para procurar o que há de educativo em práticas banais e que poderiam ser analisadas da

perspectiva cultural, sociológica, economicista, política, entre outras. Assim, as conclusões deste trabalho permitirão contribuir para iluminar o que de educativo há e o que poderá haver se este texto da minha investigação em educação suscitar novas traduções.

2.2. CONTEXTO DE EMERGÊNCIA: PERCURSOS PESSOAIS DE VIDA, TRABALHO, FORMAÇÃO E INQUIETAÇÃO

“Partilhamos do princípio epistemológico segundo o qual se reconhece que o conhecimento e a investigação resultam de factores que decorrem da perspectiva individual do próprio investigador, da sua formação teórica e posicionamento social. (...). Assim sendo, a escolha do tema de investigação decorre do nosso percurso pessoal” (Alves, 2007, p. 4)

O objecto desta investigação emergiu de um conjunto de interrogações decorrentes de trabalhos prévios, de quotidianos, de curiosidades e dificuldades e da incapacidade de lhes dar resposta em leituras e quadros de análise disponíveis e acessíveis na literatura das ciências da educação. Estávamos em 2005, encontrava-me a meio de um trabalho longo e portador de inúmeras aprendizagens, a construção das Cartas Educativas do Distrito de Beja (Carioca, Coelho, Gomes, Saúde, & Lopes, 2007), no decurso do qual me deparei com a dificuldade de despistar e mapear contextos e processos de educação fora dos edifícios e do sistema de educação escolar apesar de, simultaneamente e empiricamente, as evidências e mesmo os contactos directos com esses contextos fossem diversificados e quantitativamente expressivos⁸.

Ter desenvolvido a dissertação de mestrado sobre o Currículo Nacional do Ensino Básico (Gomes, 2003; Gomes, 2004) tornou clara a excessiva idealização da criança neste documento de trabalho central ao desenvolvimento curricular do ensino básico em Portugal. A análise daquele documento e das suas circunstâncias de publicação em adição aos programas do ensino básico pré-existent permitiu ainda destacar a manutenção da relação dos professores com a definição central (e externa) do seu trabalho. A articulação destas duas conclusões reforçou a minha persistente demanda por estratégias que impulsionassem uma relação crítica e enraizada dos docentes com o seu trabalho educacional e que permitissem uma entrada simbólica e efectiva das vidas das crianças e das comunidades nas dinâmicas escolares.

Ao longo da década em que trabalhei como assistente na Escola Superior de Educação de Beja sempre considerei que os professores e educadores que os meus alunos seriam não poderiam orientar o seu trabalho por planificações rígidas e organizadas ao minuto, nem

⁸ Esta implicação quotidiana com contextos e projectos com dimensões educadoras deu origem a dois artigos de colaboração durante a minha estadia em Beja. A primeira foi um contributo para o catálogo do Museu da Escola, criado em Brinches por Luísa Janeirinho (Gomes & Gonçalves, 2002), que se relacionou com visitas de estudo com estudantes dos cursos de educação básica; a segunda publicação (Gomes, 2005) decorreu das relações informais que mantive com a equipa do Museu Jorge Vieira em Beja e com a atenção que dei aos projectos aí desenvolvidos em articulação com escolas e jardins-de-infância.

por objectivos comportamentais ou outros igualmente prévios à situação de sala de aula e indiferentes ao mundo que existe para além da escola e à vida das crianças singulares que se encontram dentro das salas. Sempre tentei que lessem os documentos do currículo oficial do ensino básico como quem lê um qualquer livro (e não como quem lê uma receita de culinária, sem ter tentado cozinhar) e que tentassem explorar os seus sentidos e as suas possibilidades. Falhei quase sempre redondamente. Não tinha instrumentos teóricos que me permitissem fazê-lo e assim sempre foi difícil traçar a fronteira entre as minhas crenças pedagógicas e uma casualidade pedagógica sem causalidade e com pouca consequência.

Por outro lado, o confronto com a emergente formação de outros profissionais ligados à educação proporcionou algumas reflexões e inquietações sobre as relações entre educadores sociais ou animadores socioculturais e professores ou educadores, e mesmo o lugar e papel daqueles profissionais nos processos de educação, especialmente das crianças. A colaboração como docente nos cursos de formação de animadores socioculturais e de educadores sociais alargou as minhas reflexões sobre educação e provocou uma relação pessoal mais constante com profissionais que se colocavam no exterior do campo educativo, sendo que a fronteira deste campo seria a do sistema educativo oficial.

Concomitantemente, percorria etapas de definição profissional, académica e científica, que agora percebo, e que se relacionaram com evidências de um progressivo consolidamento de uma identidade construída também na relação com colegas, especialmente os de formação académica em áreas científicas e disciplinares mais canónicas e sem problemas de definição no firmamento das ciências sociais e humanas - colegas de Filosofia, de Sociologia, de História e de Psicologia. Nestas relações, comecei a debater-me e a compreender as possibilidades de existência de uma abordagem específica das Ciências da Educação e, especialmente, as características do olhar dos profissionais que, como eu, têm formação de base nesta área. Percebi que, do meu ponto de vista, ela reside numa abordagem de mundo sempre compósita, nunca mono disciplinar, talvez porque a disciplina, não é, ela própria e à partida, monádica. Hoje diria que a fragilidade atribuída aos quadros conceptuais - quando comparados com os cânones oferecidos pela Filosofia, pela Sociologia ou pela Psicologia - me impeliu à persistência num percurso académico das Ciências da Educação. O que assenta na necessidade de construir modos de compor a abordagem que não sejam apenas do ecletismo pós-moderno, mas antes que possam ter um rigor, não moderno, mas contemporâneo, um rigor feito das intersecções na delimitação e nos contributos ao aprofundamento da compreensão da educação como fenómeno humano central às minhas preocupações e investigações.

No decurso de tudo isto, perdi o meu pai, fui mãe, mudei de cidade e iniciei o doutoramento.

Com um olhar retrospectivo, identifico eventos que marcaram a minha investigação de doutoramento e a minha formação como investigadora em educação. O primeiro foi a integração na equipa do projecto de investigação sobre políticas educativas europeias⁹ - PEE (Alves, 2010), com consequências temáticas, dinâmicas e de construção de identidade. Foi com o envolvimento no PEE que melhor me entrosei na Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento da FCT-UNL e conheci um pouco da sua tradição e das principais linhas de trabalho. Participar activamente neste projecto permitiu quebrar a lógica de isolamento a que habitualmente estão condenados os bolseiros de investigação, uma vez que durante o projecto houve encontros espaçados e regulares que deram origem, não apenas a resultados de investigação, mas também a sinergias de consolidação de uma comunidade de investigação¹⁰. Foi por esta porta que as questões políticas e europeias entraram no meu trabalho, como se poderá constatar em Alves, Neves e Gomes (2010), artigo em que se sintetizam algumas das principais conclusões do projecto, ou em Gonçalves, Gomes, Alves, Azevedo e Neves (2010) em que ensaiamos uma análise secundária de algumas das conclusões do PEE. Foi também por esta via que as minhas preocupações com a educação das crianças e a compreensão do lugar das cidades entraram na investigação sobre políticas europeias de Aprendizagem ao Longo da Vida, como se poderá ler em Gomes (2010).

Fundamentais para a construção da perspectiva de investigação foram outros encontros mais ocasionais mas igualmente marcantes. Refiro-me ao conhecimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE (Morell & Fernando, 1990; AAVV, 2008) e do projecto Cita dei Bambini (Tonucci, 2004), à participação por curiosidade numa mesa sobre sociologia da infância no congresso da Afirse em 2006, e à leitura no jornal de fim-de-semana de um artigo sobre o programa Lugares Imaginários do Festival Alkântara em 2007¹¹. Por diferentes razões, esta constelação de encontros permitiu-me encontrar um ponto de vista para a educação de crianças nas cidades contemporâneas. Como se tornará claro no capítulo 6 (que se ocupa da apresentação da metodologia da investigação empírica), foi no encontro com este programa do Alcantara que defini o meu caso de estudo. Já o contacto estabelecido com a AICE e a leitura de Tonucci (2004) me confirmaram as intuições sobre a validade e o interesse em identificar as cidades como contexto de educação e objecto de investigação em educação - como farei referência em 2.3, e nos capítulos 4 e 5 da Parte I. Conhecer algumas linhas de investigação da Sociologia

⁹ Este projecto, financiado pela FCT-MCTES, estava sediado na Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Com a coordenação de Mariana Gaio Alves, começou em Janeiro de 2007 e terminou em Dezembro de 2009, com avaliação final muito positiva. Para saber mais veja-se Alves (2010) e consulte-se a página <http://moodle.fct.unl.pt/course/view.php?id=1226>

¹⁰ A UIED estava também simbolicamente órfã, dada a morte recente da Professora Teresa Ambrósio.

¹¹ Para conhecer melhor o trabalho desta associação com sede em Lisboa, veja-se <http://www.alkantara.pt/arquivo.php?lang=2&id=87>

da Infância direccionou o meu olhar para temas emergentes nas ciências sociais e para a problematização dos lugares atribuídos às crianças nas práticas educativas e na organização das dinâmicas urbanas. Já em 2010, foi nuclear para a sistematização e revisão desta dissertação a participação no I Congresso Internacional de Teoria da Educação e na Universidade de Verão¹² sobre o mesmo tema, ambas organizadas por Gert Biesta no âmbito do Laboratory for Educational Theory at the Institute of Education (Universidade de Stirling, Escócia). A oportunidade de ouvir (e pensar com) um conjunto de investigadores que se têm ocupado da argumentação da teoria da educação, num formato muito intensivo e prolongado por oito dias sem interrupção, configurou-se como um momento marcante da minha formação.

Larrosa (2002) e Coelho Rosa (2010) referem-se à importância da passividade e da exposição aos outros e aos acontecimentos para alcançar a capacidade de atribuir significados pessoais ao que nos acontece no mundo e para interromper os ritmos exteriores e as urgências congeminadas à volta do sucesso dos sujeitos contemporâneos. Ter uma bolsa de investigação foi fundamental para que a concretização da investigação e para o reconhecimento destas marcas, mais e menos epifânicas.

Este subcapítulo começou com a afirmação de Alves (2007) acerca de um princípio epistemológico que explicita e valoriza a dimensão subjectiva e existencial da investigação e dos investigadores. Ainda nos anos 1990, Vasconcelos (1997) desenvolveu o seu doutoramento em Ciências da Educação assumindo esta premissa e acrescentando-lhe as decorrentes consequências metodológicas, no modo como associa as decisões tomadas ao longo da investigação à relação com a sua formação pessoal, com as suas realizações e angústias e com a relação estabelecida com o contexto empírico escolhido. Esta autora interroga-se sobre a especificidade feminina da aceitação destas premissas epistemológicas e metodológicas:

“[Reinharz] foca vários aspectos que são importantes em termos da investigação operada em ciências sociais sob a influência das mulheres: (a) a investigação no feminino visa criar mudanças sociais; (b) a investigação no feminino visa representar a diversidade humana; (c) inclui a investigadora como pessoa; (d) é uma investigação interactiva e define uma relação especial com quem a lê. (...)”

Consequentemente, as mulheres investigadoras escolhem mais frequência métodos de investigação que implicam uma longa permanência em campo, o estabelecimento de uma relação próxima com as pessoas que estão a estudar, uma partilha dos objectivos do estudo e o recurso a abordagens mais colaborativas. Alguns destes métodos foram usados e estudos

¹² Para mais informações sobre estas iniciativas, consulte-se:
<http://www.ioe.stir.ac.uk/research/LETConference.php> e
<http://www.ioe.stir.ac.uk/research/DoctoralSummerSchool.php>.

sobre professores e espaços educativos, tanto por homens como por mulheres” (Vasconcelos, 1997, pp. 28, 29)

Reli esta obra na fase final da investigação empírica e subitamente identifiquei-me com a problematização introduzida pela autora sobre uma eventual marca feminina das opções epistemológicas e metodológicas:

- optei pela condução de um estudo de caso (que implica uma *longa permanência em campo*),
- optei por me concentrar na diversidade dos processos e das possibilidades de educação de crianças nas cidades (*a investigação no feminino visa representar a diversidade humana*),
- assumo explicitamente opções que se prendem com a exequibilidade nos contornos da minha vida pessoal e com os impactos nas minhas perspectivas (*a investigação no feminino, inclui a investigadora como pessoa*);
- desenvolvi uma relação muito próxima com a professora da turma do estudo de caso e com as crianças, procurando dotar o meu estudo de caso de uma abordagem participativa (as mulheres tendem mais a estabelecer *uma relação próxima com as pessoas que estão a estudar, uma partilha dos objectivos do estudo e o recurso a abordagens mais colaborativas*);
- optei por escrever muitas vezes na primeira pessoa do singular e por introduzir elementos fugazes do meu quotidiano (dos livros e dos filmes e das coisas) na escrita desta dissertação (*é uma investigação interactiva e define uma relação especial com quem a lê*)

Vasconcelos (1997) não aceita pacificamente esta relação apriorística com as opções de investigação. Contudo, ao esclarecê-las e ao tomar os estudos femininos como um ponto de entrada para o seu trabalho, promove uma mais profunda reflexividade. Eu optei por excluir os estudos femininos da minha problematização, mas incluo sempre a minha condição feminina. Ao reconhecer-me assim na literatura sobre os possíveis impactos das mulheres na investigação e na produção de conhecimento, desinquietei-me uma vez mais ao longo deste processo de doutoramento. Talvez esta desinquietação seja salutar.

“For Lyotard it is no less than this that characterizes the educated human being: the person inhabited by a discomfort, by disquietude, restlessness that makes her or him think.” (Smeyers & Wringe, 2003, p. 324)

2.3. CONTEXTO DE JUSTIFICAÇÃO: A RELEVÂNCIA DO OBJECTO DE ESTUDO NA (INVESTIGAÇÃO EM) EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

“[o] menino da escola e os homens e mulheres urbanos da Europa habitam verdadeiras câmaras de ressonância de feitos históricos, intelectuais, artísticos e científicos” (Steiner, 2005, p.32)

Uma vez clarificadas as circunstâncias que permitiram a definição de um ponto de vista (inquieta) perante os fenómenos contemporâneos de educação, importa verificar a sua relevância na investigação em educação e caracterizar melhor o objecto de estudo escolhido - estes são os pretextos deste subcapítulo. O objecto de estudo no centro desta investigação relaciona práticas educativas dentro e fora da escola, dinâmicas urbanas potencialmente educadoras, e crianças habitantes de cidades e em processos de escolarização. A relevância de investigar e compreender estas relações é sustentada por evidências empíricas e por contributos teóricos relativos aos pólos em relação.

Em 2004, George Steiner proferiu a conferência «A ideia de Europa», cuja primeira parte se ocupa em esclarecer o que o autor considera serem os cinco axiomas que definem a Europa. Destes, três remetem para aspectos especificamente urbanos: os cafés europeus, as ruas e praças nomeadas segundo estadistas, cientistas, artistas e escritores do passado e a dupla ascendência em Atenas e Jerusalém¹³. A tese de Steiner é que a reunião destes axiomas define e distingue a Europa dos outros continentes. Deste modo atribui às cidades europeias um extraordinário papel na construção da identidade da Europa e dos seus cidadãos. É neste contexto que emerge aquela afirmação sobre o modo como os europeus habitam câmaras de ressonância de feitos passados. É no confronto com a consciência das possibilidades educacionais da vida nas cidades que se valida o tema desta investigação.

Da cidade

Interessa referir temas relativos à centralidade das cidades europeias como lugares de competitividade, de aprendizagem e de cultura, de decisão política e também de forte concentração da população¹⁴, cada vez mais heterogénea. A disseminada perspectiva que Manuel Castells constrói sobre a sociedade contemporânea, e a sua organização em rede, estabelece novos lugares para os países e as suas administrações centrais. O autor assinala a renovação da centralidade das cidades e das metrópoles como um dos efeitos da sociedade contemporânea:

“os Estados-nação do passado, sem deixarem de existir, converteram-se em nós (essenciais) de uma rede institucional em que partilham soberania e decisões com instituições nacionais, supra-nacionais, internacionais, quase-nacionais (como a Catalunha), regionais, locais e organizações não governamentais”. (Castells, 2005: 28)

Esta afirmação é consistente com as constatações da regulação social da política, nomeadamente da política educativa, bem como com as tendências (problemáticas) de territorialização das políticas e das práticas educativas. Colocam-se questões sobre os

¹³ Os outros dois axiomas apresentados por Steiner (2005) são: a paisagem a uma escala humana que permite a travessia da Europa e uma consciência ensombrada pela inevitabilidade do fim da Europa e da civilização.

¹⁴ Segundo as leituras que Steinbuck (2008) faz dos dados apresentados pelo Eurostat é, de facto, nas cidades que habitam aproximadamente dois terços da população europeia.

limites de exercício dos poderes locais, mas também sobre as iniciativas da sociedade e das instituições que actuam à margem do poder nacional.

Por outro lado, o cruzamento destas tendências com a ampliação conceptual e programática da educação e da aprendizagem chama a atenção para os impactos educativos de medidas com origem exterior ao sistema educativo formal. O alargamento das fronteiras de aplicabilidade da política de educação que caracteriza o paradigma actual da Aprendizagem ao Longo da Vida é consistente com a ideia genérica de que a aprendizagem não se circunscreve a uma idade da vida, nem a uma instituição, mas antes acontece ao longo e ao largo da vida. Isto quer dizer que é possível identificar outros impactos nas dinâmicas educadoras das cidades, por via não exclusivamente do município e das políticas educativas, mas das instituições que respondem de forma mais e menos autónoma a reptos diversificados de aprendizagem e formação, e de políticas de ciência, cultura e emprego.

Assume grande relevância o modo como as políticas de divulgação e promoção da cultura, em sentido lato, nomeadamente as medidas de sensibilização da população para este domínio, atingiram as instituições localizadas predominantemente nas cidades - como é o caso dos museus, das bibliotecas, dos teatros, dos centros de ciências, dos jardins botânicos ou das quintas pedagógicas. Santos (2007, p. 2) - presidente do Observatório das Actividades Culturais (OAC) - analisa as políticas culturais das últimas duas décadas em Portugal e assinala sucessivas tentativas de articulação de políticas e práticas de cultura e educação. Neste âmbito, merecem destaque a constituição de redes culturais (bibliotecas, teatros, centros culturais, centros de ciência viva) disseminadas em várias cidades do país, assim como a dotação de infra-estruturas desportivas e científicas em diferentes municípios¹⁵. Estas medidas dão sinais de alguma descentralização em Portugal nas últimas duas décadas, a que corresponde uma forte diversificação de projectos culturais, festivais e competições. Outro aspecto destas dinâmicas prende-se com a multiplicação de projectos e serviços educativos nestas instituições, maioritariamente situadas nas cidades portuguesas. O Instituto Nacional de Estatística e o Observatório das Actividades Culturais têm recolhido dados sobre o assinalável aumento do número de serviços educativos no país, cujo público-alvo mais frequente são as crianças dos primeiros níveis de escolarização (INE, 2008; Lourenço, 2008, 2009) - contudo, os dados disponíveis não permitem ainda caracterizar o uso feito da oferta existente, quer por crianças quer por adultos.

Neste quadro, as cidades portuguesas parecem convergir com as constatações de Trilla Bernet:

“In the city, educative roles are many, versatile and, at times, even interchangeable (...), sources of knowledge are uncountable (...), possible experiences and relationships are indefinitely diverse and renewed” (Trilla Bernet, 1990, p.16).

¹⁵ Este tema será desenvolvido no capítulo 3.

Parecendo claras as possibilidades educadoras das cidades, é escassa a literatura que trate dos efeitos e das características de carácter educativo implicadas na vida nas cidades, bem como da análise dos impactos de opções e medidas políticas tomadas fora do âmbito formal da educação. De facto, o «local» tem sido estudado em educação, mas tradicionalmente a abordagem feita quer na investigação quer em projectos de intervenção tende a tomar o local pelo mundo rural¹⁶. Por outro lado, quando a cidade é considerada critério de análise e estudo da especificidade educativa - como é o caso das abordagens dos trabalhos sobre Educação Urbana - a lógica de abordagem tem sido predominante escolarizante e focada nas dificuldades de cariz mais sub-urbano. Como bem explicita Colom Cañelas (1990), a educação urbana tem-se ocupado quase exclusivamente de problemas do interior de escolas situadas em zonas problemáticas de grandes cidades, ocupando-se principalmente de temas como a violência escolar, o bullying, a liderança, o multiculturalismo, o insucesso escolar e a indisciplina, entre outros exemplos afins. Ficam ausentes temas e questões sobre as escolas que funcionam sem grandes incidentes, nos centros de cidades e fazendo uso das valências disponíveis nos locais onde se encontram. Ficam em aberto questões sobre as vidas das crianças e das famílias que vivem nas cidades e se relacionam mais ou menos com a comunidade mais próxima e também sobre o papel dos professores e das escolas nestas circunstâncias.

É neste contexto que o trabalho e as propostas da Associação internacional das Cidades Educadoras¹⁷ (AICE) se tornam particularmente significativas. Fazendo eco das relações *polis-paideia* da antiguidade grega (Ortega Esteban, 1990; Trilla Bernet, 1999; Pozo, 2008, entre outros), o conceito de cidade educadora integra duas dimensões: uma reflexiva - que atribui sentido e sistematiza dinâmicas e possibilidades que emergem na vida das cidades; outra prospectiva - permitindo caracterizar o existente para identificar campos e modalidades de actuação, eventualmente, necessárias. A este respeito, a AICE desenvolve um trabalho igualmente duplo: promove a divulgação e a reflexão sobre o conceito e as suas implicações educativas e políticas (Morell & Fernando, 1990; AAVV, 2008) e suscita redes de partilha de projectos e políticas - por via da invisibilidade de critérios de selecção para integração dos projectos e da esmagadora maioria de projectos autárquicos das mais de duas centenas de cidades aderentes, estas redes parecem ter um cunho essencialmente autárquico¹⁸.

¹⁶ A propósito deste tema, e no contexto português, vejam-se os trabalhos notáveis de Ferreira (2003) e do Instituto das Comunidades Educativas.

¹⁷ No capítulo 3 será feita uma breve incursão às propostas desta associação; já no capítulo 4.2. se retomarão alguns ensaios e propostas de operacionalização que foram apresentadas no âmbito dos congressos internacionais promovidos pela associação.

¹⁸ Para mais informação veja-se <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>. Para uma compreensão do carácter heteróclito do conteúdo dos projectos e a homogeneidade da natureza dos autores, veja-se o banco de dados de experiências.

Das crianças

O lugar das crianças nas cidades tem sido objecto de análise e mesmo de preocupação em diversos contextos públicos mais e menos mediáticos, dadas as evidências de ausência das crianças dos espaços públicos e outras que enfatizam os riscos e os efectivos problemas que têm ocorrido. Estes factores estão subjacentes a projectos internacionais de investigação e de promoção da cidadania das crianças e a sua vida quotidiana nas cidades. Num balanço da investigação disponível sobre as relações entre adultos e crianças na Europa da transição para o séc. XXI, Qvortup (1999, p. 3) constata a existência de nove paradoxos muito expressivos, dos quais se apresentam os mais significativos para enquadrar as relações contemporâneas entre adultos e crianças:

“-os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço;

- os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas;

- os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas;

(...)

- a maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente;

- os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade;

- os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a fornecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração (...)”(1999, p. 3)

Estas conclusões de Qvortrup são clarificadoras das aceções subjacentes aos trabalhos e projectos de outros autores. Numa perspectiva mais reflexiva, Gerwitz (2008) analisa algumas dimensões das condições da sua maternidade; esta autora constata a crescente profissionalização das relações adulto-criança que ocorreu no âmbito dos discursos instituintes da ALV, desde os anos 1990 (em que teve o primeiro filho) e finais dos anos 2000 (quando teve o terceiro filho). Destaca a emergência de dispositivos cada vez mais amplos de observação do desenvolvimento das crianças, por parte de pais, educadores e outros profissionais, assim como de instrumentos políticos cada vez mais detalhados e mais precoces para a educação de crianças cada vez mais novas - de que o exemplo mais flagrante seria a definição, no início dos anos 2000, de uma lista de competências e *skills* dos bebés e crianças entre os 0 e os 3 anos de idade por parte do governo do Reino Unido.

Já numa perspectiva mais interventiva, os projectos de Tonnuci (2004) e da Unicef (2004)¹⁹ também têm subjacentes a mesma problemática sintetizada por Qvortrup (1999). A «Cidade das Crianças» desenvolvido por Francesco Tonnuci em Fano (Itália) e o programa da Unesco de «Cidades Amigas das Crianças» operacionalizado pela Unicef²⁰ são programas políticos e sociais que partindo dos poderes locais desenvolvem e implementam estratégias que promovem uma maior presença e participação das crianças na vida das cidades. Sendo iniciativas muito interessantes e de um forte vigor inovador, estes projectos não têm explorado especificamente as suas dimensões educacionais. Embora reforcem explicitamente as práticas de educação cidadã e os contextos de participação das crianças, não parece haver literatura sobre o modo como esta participação mais alargada nas dinâmicas e nas instituições das cidades pode promover novas práticas de educação descentrada da escola e apoiada nas comunidades implicadas.

Em Portugal têm surgido investigações que problematizam a vida e a participação das crianças nas cidades. Malho (2004) tem trabalhado de várias perspectivas sobre este assunto. Num estudo exploratório de caracterização das rotinas e das percepções de um conjunto de crianças a frequentar o 4º ano do 1º CEB em escolas de Lisboa, a autora constatou que:

“A maioria das crianças tem pouca independência de mobilidade. Andam pouco a pé, deslocam-se de automóvel (...). Habitam pouco o espaço urbano de Lisboa, nomeadamente o da sua área de residência, e bem assim não estabelecem relação com o espaço entre a residência e a escola ou locais das actividades informais. A percepção que têm do espaço urbano é normalmente mediada e não vivenciada pela experiência corporal dos espaços. As crianças vivem pouco a cidade e esta realidade não parece estar relacionada com a qualificação profissional dos pais” (Malho, 2004, p. 53)

São vários os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos designadamente na área da sociologia da infância²¹ que tratam as questões da cidadania das crianças, contudo, as implicações educativas têm estado ausentes deste debate. Um século depois dos movimentos progressistas da educação, não é ainda pacífica a relação entre vida e educação das crianças, embora esta seja uma premissa essencial para pensar a aprendizagem dos adultos, especialmente no quadro da Aprendizagem ao Longo da Vida.

“Learning is inextricably related to doing and being, which is why we need to approach what and how people learn through an understanding of the context in which and, more importantly, the practices through which they learn” (Biesta, Hodkinson, & Godson, 2004, p.3).

¹⁹ Este assunto será aprofundado nos capítulos 3 e 5. Para mais informações sobre estes projectos internacionais, consulte-se <http://www.lacittadeibambini.org/> e <http://www.childfriendlycities.org/>

²⁰ O governo português aderiu em 2007 a este programa da Unicef, mediante a escolha de um conjunto de municípios que deveriam adoptar as premissas apontadas; não são ainda conhecidos projectos portugueses fruto desta adesão formal.

²¹ Uma brevíssima panorâmica sobre a sociologia da infância será traçada no capítulo 5.2.

Assim, uma das questões emergentes nesta investigação prende-se com a compreensão dos modos como a vida nas cidades e a participação em contextos e espaços públicos das cidades imprime marcas nas práticas educativas das crianças. Segundo Alarcão (2008) o estudo das crianças em Portugal ainda é predominantemente sobre as crianças alvo de cuidados e mesmo institucionalizadas e, na área das Ciências da Educação, sobre as ideias de crianças-aluno. Estas constatações reforçam conclusões de dois projectos desenvolvidos em Portugal, o primeiro, o “Projecto de investigação sobre a infância em Portugal (PiiP)”, trabalha a investigação produzida e publicada sobre as crianças entre as décadas de 1970 e 1990 (Pinto & Sarmento, 1999) e o segundo, coordenado por Manuela Ferreira, “A infância e a sua educação: nas políticas internacionais, na investigação académica e nos programas de formação, 1995-2005”²².

O PiiP permite evidenciar lacunas na investigação sobre a educação das crianças em Portugal e também situar a emergência de algumas tendências de investigação. No levantamento da literatura cinzenta produzida em Portugal entre 1974 e 1998, os investigadores consideraram um conjunto de categorias como áreas de pesquisa e análise por serem as áreas de “acção social de maior relevância para a caracterização da infância” (Sarmiento, 1999: 14). Nestas o conceito de educação é omissivo, surgindo: «escola», «expressões verbais e não verbais» e «lazer e os tempos livres», entre outras menos directamente relacionadas com o nosso problema de investigação. O levantamento assim orientado e com o objectivo “conhecer o que o conhecimento institucionalizado conhece das crianças” (Sarmiento, 1999: 10), deu origem à publicação de um livro amplamente citado em Portugal nos trabalhos sobre a infância. A consulta dos resultados dos eixos temáticos relacionados com a educação das crianças «escola», «expressões verbais e não verbais» e «lazer e tempos livres» permite evidenciar que o ponto de vista das crianças sobre os seus processos de educação e as aprendizagens conseguidas parece ser deficitário, e ainda mais quando se pretende compreender a relação entre os processos que ocorrem dentro da escola e os que ocorrem em outros contextos educativos. Assim, as crianças foram estudadas em Portugal sobretudo de acordo com a imagem de «criança-aluno» que é consistente com uma conceptualização de educação restringida ao estudo da escolarização, e do escolarizável e escolarizado, e também com uma abordagem da escola como instituição mais dependente do Estado do que da comunidade onde se insere, mais organizada de acordo com o currículo oficial do que com as pessoas e os seus interesses.

²² Entre outros, este projecto desenvolveu uma base de dados de teses académicas sobre a infância e a educação. A base de dados referencia dissertações feitas entre 1995 e 2005; esta base não está ainda publicada, mas foi-nos disponibilizada pela Professora Cristina Rocha e a pesquisa feita pela Dra. Isabel Abreu a partir das palavras-chave: «educação», «educativa», «criança», «infância», em Abril de 2007; agradecemos a ambas a disponibilidade e a colaboração preciosa. A análise dos resultados obtidos está em fase de conclusão, mas já permite algumas leituras preliminares, como os que se referem. Esta informação pode ser consultada em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/infancia.html>.

Já na base de dados de dissertações de mestrado e de doutoramento feitas em Portugal sobre as crianças, no período 1995-2005²³ estas conclusões parecem manter-se. Assim, a ênfase é colocada largamente no estudo da educação dentro das instituições sociais concebidas para o efeito, isto é escolas e jardins-de-infância. Parece também haver uma prevalência de investigações feitas sobre as aprendizagens previstas nos currículos oficiais dos vários níveis de educação, assim como um forte acompanhamento das medidas das mais recentes reformas de educação, termos de mudança organizacionais e curriculares. Embora em quantidade muito restrita, surgem: o estudo da educação e das crianças em contextos não-escolares, que parece ser feito na relação com conteúdos previstos nos currículos (por exemplo: promover a aprendizagem das ciências no 1º ciclo do ensino básico a partir de contextos não formais); e também a análise das representações sociais de pais, de alunos e de professores sobre a escola.

Apesar desta tendência da investigação mais empírica, no contexto de investigação de inspiração filosófica, a «criança» emerge como um símbolo do futuro, do possível, do porvir e por fazer e simultaneamente tem havido investigações contemporâneas que apontam para a necessidade de reconfigurar as concepções sobre o sujeito de educação²⁴. Bernal Guerrero & Gonçalves (2008, p. 31 e 32) sintetizam algumas destas questões estabelecendo ligações entre a investigação em educação e em neuro ciências:

“A condição humana é simultaneamente a da multidimensionalidade e a da possibilidade. (...) «A genética especifica um espaço de possibilidades gigantesco. E é gigantesco se todos podemos ser bandidos, anjos, santos, presidente da república, ministros, médicos, professores, segundo seja o nosso desejo: enquanto crianças» (Maturana, 2003).”

Esta abordagem às crianças como seres humanos que vivem efectivamente uma extraordinária (e radical) abertura de possibilidades e potencialidades parece não ter eco nas práticas de contemporâneas de educação. Contudo, o debate destas ideias parece ser essencial para aproximar as dinâmicas educativas de uma certa contemporaneidade e dos debates sobre as possibilidades e as condições da humanidade.

Da educação

“Whereas some would argue that schools should only be concerned with qualification, and others argue that education has an important role to play in socialization, I take the position that subjectification should be an intrinsic element of all education worthy of that name” (Biesta G. J., 2010, p. 75)

De modo consistente com a abordagem à educação apresentada na primeira secção deste capítulo, Biesta considera que a educação é também um processo de

²⁴ Este tema será tratado em maior profundidade no capítulo 5.3.

emergência da singularidade e da subjectividade das crianças e não apenas da sua qualificação e socialização. É para esta ideia que aponta a concepção de «*subjectivação*» (Biesta, 2006 e 2010) que será abordada no capítulo 5.

A pesquisa e análise de literatura sobre o *universo tripartido da educação* (expressão de Trilla Bernet, 1993,1999, 2003) - educação formal, não formal e informal²⁵ - revelou aspectos muito interessantes de que aqui destaco alguns fundamentais para a construção de um modo de olhar o objecto de estudo. Se a educação escolar formal é maioritariamente analisada pressupondo um aluno-criança (e, concomitantemente, reduzindo as crianças a alunos, veja-se, por exemplo, Popkewitz, 2005 ou Hernandez, 2007), já os trabalhos sobre educação não formal e informal dificilmente contemplam as crianças como possíveis sujeitos - veja-se por exemplo, Pain (1990), Poizat (2003) e Canário (2006).

Neste contexto específico destacam-se as abordagens de Bekerman, Burbules, & Silberman-Keller (2006) em que crianças e adolescentes são conceptualizados como sujeitos de um ampla educação informal, especialmente no interessante artigo de Silberman-Keller (2006) sobre as narrativas de tempo e espaço associadas aos lugares de educação, formal e não formal. A investigação sobre educação e aprendizagem não escolar das crianças parece emergir no contexto não desta temática, mas preferencialmente do tema «aprendizagem fora da escola», em que o nível de formalidade dos processos e contextos de educação não são o objecto central, mas antes uma das dimensões do estudo sobre os impactos das aprendizagens fora da escola (Heath & McLaughlin, 1994; Eccles & Templeton, 2002). Outra característica da literatura sobre esta temática é a focalização nas populações e/ou regiões desfavorecidas, contextos onde a educação não formal surge como uma espécie de escolarização de segunda via e de maior adequação às características populacionais (Belle, 1981; Ahmed, 1983), especialmente no contexto do reconhecimento deste tipo de educação pelas organizações internacionais, de que é exemplo a UNESCO e a OCDE. Esta tendência mantém-se como pode ler-se nos estudos recentes de Poizat (2003), de Rogers (2005) e de Canário (2007).

Da abordagem tradicional ao tema da «educação formal, não formal e informal», resultou, mais recentemente, a crítica ao seu valor heurístico e educativo. Esta sublinha o carácter mais analítico do que integrado ou integrador daquela trilogia e propõem conceitos mais fluidos e híbridos, como é o caso das propostas de Rogers (2005) sobre a «educação participatória²⁶». No entanto, há aspectos fundamentais que o estudo isolado de cada uma das modalidades de educação permitiu iluminar e compreender, e que são cruciais para a análise dos fenómenos educativos que se

²⁵ Este tema será desenvolvido no capítulo 4.1.

²⁶ Este conceito será desenvolvido no capítulo 4.

pretende investigar. Silberman-Keller (2006) enfatiza o carácter afectivo dos espaços de educação não formal e informal enquanto Eccles & Templeton (2002), Mayall (2007) e Wikeley, Bullock, Muschamp, & Ridge (2007) destacam a horizontalidade das relações entre crianças e adultos conseguidas nos espaços não-escolares. Outro aspecto a salientar é relativo aos conteúdos e objectivos de aprendizagem, uma vez que a tradição da educação não formal e dos estudos sobre educação informal destacam o seu carácter político e crítico e de potenciação de cidadania. Sobre esta dimensão vejam-se, a título de exemplo, o trabalho de revisão de Rogers (2005), e as propostas sugeridas pelos trabalhos de Heath & McLaughlin (1994), Schugurensky (2006) e Canário (2007).

Para além das interrogações colocadas aos limites conceptuais desta trilogia do universo educativo, destacam-se também os estudos e ensaios que assinalam a hegemonia da escola sobre outras formas de educação e mesmo sobre outros tipos de relações sociais. O conceito de *sociedade totalmente pedagogizada*²⁷ (Bernstein, 2001) é frequentemente evocado para referir a disseminação das lógicas escolar às diferentes dimensões da existência humana.

É no âmbito destes debates e das propostas múltiplas de sobre a aprendizagem como elemento central das sociedades contemporâneas, que se revela a centralidade de convocar um *espaço público de educação* (Nóvoa, 2002, 2005 e 2009)²⁸. Esta proposta parte das constatações do transbordamento das funções da escola e propõe uma resignificação do contrato social em torno da educação, como responsabilidade partilhada por diferentes instâncias, contextos, espaços e profissionais.

2.3.1. QUESTÕES DE PARTIDA, DIMENSÕES DE ANÁLISE E UMA PERSPECTIVA

Esta investigação enraíza-se na urbanidade contemporânea, embora não a tenha globalmente como objecto de estudo. Como se pode ler na figura que se segue, a cidade é o contentor das dinâmicas de educação de crianças que ocupam o centro deste projecto de investigação. É na cidade, entendida como lugar de uma trama complexa de acontecimentos nem sempre claramente delimitados, que me interessa situar acontecimentos educativos específicos.

²⁷ Este tema será abordado no capítulo 4.3.

²⁸ O capítulo 4.3 desenvolve diferentes aspectos do conceito de António Nóvoa. Este mesmo conceito será recuperado no capítulo 10 dada a sua centralidade nas conclusões deste trabalho.

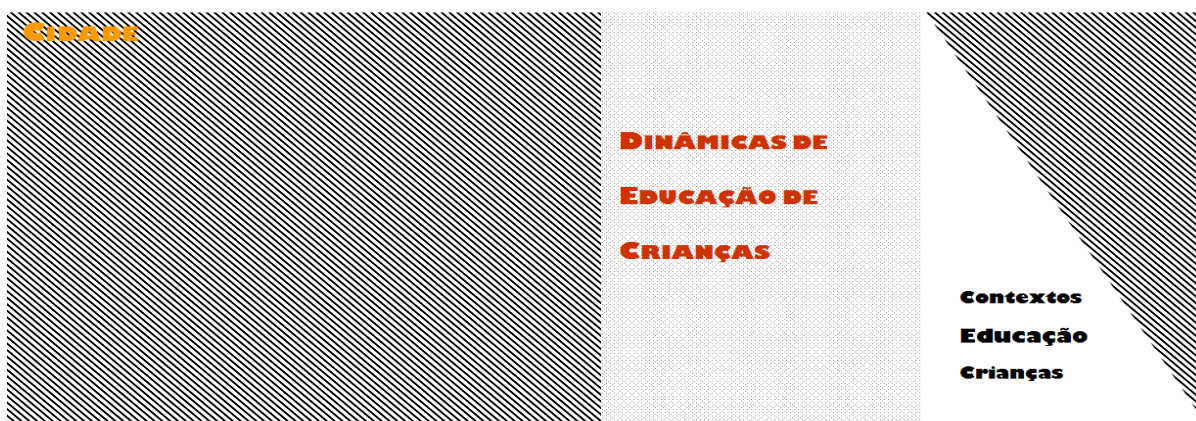


Figura 2.1: Perspectiva sobre o objecto estudo

O encontro entre estes elementos justificativos e os entendimentos atrás traçados sobre a investigação em educação materializa-se nas seguintes questões de partida:

O que caracteriza as dinâmicas educativas de crianças nas cidades contemporâneas? Existirão dimensões educativas específicas desta localização?

Quais os espaços das cidades implicados em dinâmicas de educação das crianças? Em que medida articulam as suas práticas?

Em que medida estas dinâmicas potenciam a relação das crianças com as cidades que habitam?

A fruição dos múltiplos espaços públicos das cidades configura experiências educativas relevantes?

Estas questões orientaram os percursos de exploração do tema tratado e estiveram subjacentes à definição de um modo de abordar o tema. Consequentemente, foram retomadas e repensadas a partir das leituras, da escrita e da empiria, e foram dando lugar a outras mais específicas por mais enraizadas em conceitos e teorias analisados. Estas questões mais enraizadas na problematização e na literatura encerram cada um dos capítulos da Parte I deste trabalho. Neste sentido, a investigação que aqui se relata procurou um diálogo entre teoria e empiria que considero ser definidor dos processos de investigação em educação acima referida. O que se traduziu num progressivo ajustamento dos conceitos convocados para pensar o objecto de estudo e o caso analisado, em detrimento de uma definição prévia de hipóteses explicativas do real baseadas em processos dedutivos.

Retomando Jörg (2006), o modo de olhar que aqui se apresentou pretende ser fluido de forma a captar o devir do próprio objecto de estudo. A figura acima simboliza esta abordagem ao tema das dinâmicas de educação de crianças nas cidades contemporâneas. Para a compreensão destes acontecimentos identifiquei três dimensões de análise que permitirão iluminar e analisar as dinâmicas urbanas identificadas: educação, contextos e crianças.

A dimensão de análise que considero central é «educação» pela relevância de compreender em que medida os programas escolares e não escolares, direccionados para crianças em diferentes instituições da cidade estão dotados de especificidade e permitem alargar as

possibilidades de compreensão e planeamento da educação. Neste sentido, foi essencial compreender os limites da conceptualização e das grelhas de análise que permitem analisar os processos não escolares de educação. O capítulo 4 desta dissertação ocupa-se predominantemente da recolha de ensaios e teorias que permitem analisar os processos de educação, na sua relação com a especificidade das práticas, dos conteúdos e dos objectivos, bem como compreender a natureza dos espaços implicados e das dinâmicas pedagógicas mobilizadas.

O carácter central que se atribui à problematização da educação reflecte-se no modo como este tema é transversal às outras duas dimensões de análise. De facto, a dimensão «crianças» será estudada de acordo com o seu lugar nas práticas de educação e no modo como o lugar que lhe é atribuído questiona as práticas educativas vigentes. Já os «contextos» considerados sê-lo-ão pelas práticas educativas que promovem e acolhem, configurando-se como dimensão de análise da *educabilidade* da cidade - expressão que Trilla Bernet (1990 e 1999) usa para se referir à potencialidade educadora das cidades.

O objecto de estudo assim perspectivado pretende captar uma fluidez emergente nas relações educativas a partir de um fenómeno real observado - a diversificação quantitativamente expressiva da oferta de educação para públicos escolares, em instituições sediadas em cidades. Seria possível, e de grande relevância para a exploração do tema «processos de educação de crianças em cidades contemporâneas», analisar por exemplo os impactos das visitas de estudo ou saídas de campo nos resultados escolares, verificar a influência de variáveis sociológicas clássicas dos professores do 1º ciclo nas opções feitas sobre as visitas de estudo, ou nas percepções de pais e encarregados de educação, ainda traçar um mapa do país com a oferta de educação não escolar para públicos escolares, entre outras opções possíveis. No entanto a opção deste estudo foi por compreender a natureza educativa das ofertas de educação não escolar para crianças em idade escolar, bem como as suas implicações nas práticas e no horizonte dos possíveis em educação.

PARTE I.

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NAS CIDADES: CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO 3.

CONTRIBUTOS PARA UM DIÁLOGO MULTIDISCIPLINAR SOBRE A DIMENSÃO EDUCADORA DAS CIDADES

Na introdução deste trabalho justifiquei o interesse pelas cidades enquanto lugares de múltiplas oportunidades de processos intencionais de educação, designadamente de crianças. Assumindo que as cidades e as dinâmicas urbanas constituem temas amplos, transdiscursivos, abordados no contexto de diferentes disciplinas, o capítulo que aqui se introduz pretende situar a minha investigação neste território. São apresentadas algumas linhas de discussão e análise sobre a(s) cidade(s) que introduzem questões e tópicos de reflexão que serão retomados na análise dos contributos teóricos no domínio das ciências da educação, nos capítulos 4 e 5. Para além da dimensão mais genérica e de base teórica, este capítulo contempla também a apresentação de projectos de intervenção que se propõem reconfigurar o lugar da educação nas cidades e o lugar (e os lugares) das crianças nas cidades.

De facto, o que a seguir se propõe são caminhos de serendipidade²⁹: percursos teóricos, políticos, artísticos, e outros percorridos por quem não domina as áreas disciplinares, que, ainda assim, se atreve a tocar movida pela curiosidade e o interesse em encontrar fora dos discursos da educação, enquadramentos e linhas de análise para a reflexão sobre um tema educativo. Este foi um exercício exploratório, em que a educação surge como uma entre muitas outras áreas da existência das ideias e das realidades de cidades. Acrescento que este percurso tornou clara aos meus olhos a relevância de uma aproximação transdisciplinar à temática da educação na cidade. Gonçalves (2009) defende uma abordagem transdisciplinar aos fenómenos contemporâneos de educação, dada a complexidade que lhes é consensualmente atribuída.

“Trans-disciplinarity implies an open rationality, it is multireferential and multidimensional, promotes the dialogue between the natural sciences, human sciences, art, literature, poetry and personal experience.” (Gonçalves, 2009, p. 15)

Consciente de que não desenvolvi uma investigação transdisciplinar, acalento porém a expectativa de que o texto que se segue contribua para o diálogo entre as ciências da educação e as disciplinas que estudam a cidade.

3.1. IDEIAS E IDEAIS DE CIDADE

“Thus, indirectly, and without any clear sense of the nature of his task, in making the city man has remade himself.” (Robert Park, 1967, citado por David Harvey, 2003, p. 939)

À excepção de um breve período romântico e rural da minha vida, sempre vivi em cidades: Viseu, Coimbra, Lisboa, Amesterdão, Viseu, Beja e Lisboa. Sempre vivi nos centros das cidades, sempre andei preferencialmente a pé e mesmo agora em Lisboa depois de um

²⁹ Esta expressão tem origem num conto provavelmente persa «Os três Príncipes de Serendip» e traduz o acontecimento de encontrar algo que não se procura, de que habitualmente se dá como exemplos grandes descobertas científicas, como a dinamite. Informação disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Serendipidade>, último acesso em 17/11/09.

primeiro período de fascínio com o domínio dos transportes públicos, reparei que é mesmo mais rápido e mais autónomo andar a pé - exige tempo, sim, mas é um tempo singular, fruto da relação entre mim e a cidade, na circunstância da escolha do meu destino e dos percursos que a ele melhor me podem conduzir, do meu cansaço, da qualidade dos meus sapatos e do mobiliário urbano, da quantidade de montras e de lojas que me interessam mais ou menos ou dos dejectos animais de que tenho de me afastar. Os caminhos que eu conheço são sempre esses, os que são percorríveis a pé, todos os outros (estradas circulares, vias rápidas, viadutos ou túneis) me fazem perder e sentir receio. Para mim as notas essenciais dos dias da vida assim passados pelas ruas das cidades são: a facilidade de acesso, porque tudo se pode encontrar, os alimentos, as modas e os livros que se procuram, as escolas, as bibliotecas, os cafés ou os cinemas; a probabilidade de *viver vidas* na moda ou fora de moda, de fazer parte da média ou ser uma excepção, de ser pobre, rico ou mais ou menos, e a certeza de ser tão fácil estar sozinho tanto quanto estar acompanhado; a *coexistência* de lugares privados e de acesso íntimo e os lugares públicos e de acesso global; e a emergente possibilidade de poder *participar* nos acontecimentos que pontuam a rotina. Só numa segunda abordagem - racionalmente mediada - me ocorrem os perigos, a delinquência, a violência, a solidão, as desigualdades e a inacessibilidade que tão bem caracterizam a vida urbana contemporânea.

Na introdução de um artigo sobre realidades, ideias e ideais de cidade, Fernandes & Meirinhos (2008) referem-se à “cidade implícita” como:

“a que melhor conhecemos e relativamente à qual comparamos todas as demais: a Veneza de Marco Polo, a qual como diz ao Kublai Kan tem como implícita, “para distinguir a qualidade das outras”. Por isso, além de a mesma cidade ser apreendida sempre parcialmente, de forma relativamente fugaz e de modo diferente pela mesma pessoa se chove ou faz sol, é dia ou noite, dia de trabalho ou fim-de-semana, Inverno ou Verão, ela também é diferente entre os vários observadores, na comparação com a cidade implícita de cada um.” (p.129)

A minha cidade implícita não é Viseu, nem Lisboa, nem Beja, é antes um conjunto de experiências de vida em cidade que foram acontecendo em todas estas e que marcam a minha expectativa de que é nas cidades que melhor se pode viver, é nas cidades que mais pessoas têm acesso a mais e mais diversas experiências, ambientes, instituições, enfim, a minha convicção de que é nas cidades que estão os caminhos de serendipidade. E é por saber que a minha cidade implícita vai sempre contaminar as leituras das referências de pendor mais objectivo e sistemático, que acima a tentei explicitar.

3.1.1. A EDUCAÇÃO EM (ALGUNS) DISCURSOS SOBRE AS CIDADES

A inextrincabilidade originária entre educação e cidade parece ser consensual nas descrições das cidades da Grécia Antiga e das utopias de cidades do Renascimento, tanto quanto em propostas que emergem de diferentes movimentos contemporâneos - por exemplo, enquadrados pelo desenvolvimento da democracia participativa³⁰, ou proporcionados pela actualização dos ideais de Lefebvre sobre o «direito à cidade» (Harvey, 2003; Fernandes & Meirinhos, 2008; Chão, 2007). Para a compreensão desta relação, é necessária a clara assunção de referências axiológicas e conceptuais: «educação» tem de ser tomada no seu sentido mais abrangente - como sinónimo do processo holístico de formação das pessoas, um processo nunca neutro nem abstracto, orientado por ideais de humanidade e civilidade, nem sempre racionalmente planificado nem institucionalizado, mas sempre contextualizado em circunstâncias históricas, sociais, culturais, geográficas. Já «cidade» deverá ser entendida na sua dupla acepção de território geográfico construído pela acção humana, gerido politicamente em função de ideais de justiça, solidariedade e cultura e marcado pela (co)presença e participação dos seus habitantes, os cidadãos - que para o serem necessitam de aprender a sê-lo.

Ortega Esteban (1990, p. 91) propõe uma leitura mais profunda e crítica desta relação entre educação e cidade:

“It is intriguing that those historical eras with a particular concern for the idea and the reality of the city should be the very eras of its crisis and transformation. But what is most interesting, and maybe not surprising, is that, to a large extent, the solution or the surmounting of these crises be sought in education.”

De acordo com esta abordagem, cidade e educação têm uma relação necessária, simultaneamente, à manutenção e renovação, de ambas, agudizando-se quando os acontecimentos históricos exigem o repensar da vida em sociedade. Isto, que pode parecer um paradoxo, reflecte a dinâmica complexa e inter-actuante de ambos os pólos do binómio. Estas relações são marcantes em Platão e na sua idealização da república, em que se educa:

“a serviço de uma política a um só tempo em que a acção política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é a sua melhor ferramenta para alcançar a *pólis* sonhada” (Kohan, 2003, p. 59)

Já Aristóteles, no Livro 4º de *A Política*³¹, o livro que se ocupa *Da Cidade Perfeita*, clarifica um aspecto preliminar essencial ao estudo desta cidade:

“(..) com todo o cuidado que reclama, importa precisar em primeiro lugar qual é o género de vida que merece sobretudo a nossa preferência. Se se ignora isto, necessariamente terá

³⁰ A este propósito veja-se o excelente trabalho de Schugurensky (2006) sobre as implicações educacionais das experiências de democracia participativa em Porto Alegre.

³¹ Consultada a edição portuguesa de 1965, publicada pela Editorial Presença.

de se ignorar qual é o governo por excelência” (Aristóteles, 1965, edição portuguesa, p. 189)

Nas propostas aristotélicas, a educação dos atenienses - que deve ser pública, de modo a que se paute por interesses da cidade, do colectivo, e não por interesses individuais e eventualmente indignos - emerge como caminho da *vida perfeita* tanto quanto modo de garantir a manutenção da *cidade perfeita*. De facto, a educação não é enumerada como uma das coisas necessárias à vida em cidade, mas talvez por aquela ser subjacente a esta, uma vez que:

“Em Atenas, a educação não era uma actividade isolada, limitada a algumas horas, em certos lugares, numa dada época da vida.” (Robert Hutchins, citado por Faure, 1974, p. 249)

Ortega Esteban (1990) assinala precisamente o período que decorre entre fim da Grécia Antiga e o início do Helenismo, como o expoente desta primeira abordagem ocidental às relações entre cidade e educação, uma vez que o Helenismo trouxe a ideia de Império, e com ela a diluição da relevância política das cidades e da sua essencialidade na definição da identidade e dos modos de vida.

Também a renascença europeia e a modernidade, que foram contextos de emergência dos Estados-nação, são assinalados como outro dos tais períodos de crise em que a educação é alvo de maior reflexão como instrumento de mudança e salvação. O caso da modernidade é muito interessante para o tema deste subcapítulo, pela concomitância de diferentes discursos integradores da educação na vida da cidade. Comece-se pelo primeiro e de longe o hegemónico: a educação é colocada ao serviço da construção da unidade necessária à disseminação dos Estado-nação - o que resulta na emergência da escola como espaço especializado, dotado de um aparato técnico que controla os procedimentos e enclausura os processos educativos, subtraindo-os às comunidades, nomeadamente às cidades. Neste contexto, a função educativa torna-se formalmente e paulatinamente exclusiva da instituição escolar.

Porque a história não é monolítica nem linear, coetâneas da germinação dos estado-nação, que progressivamente subsumiu a centralidade das cidades, são as Utopias renascentistas que descrevem cidades idealizadas. Estas, com tudo o que as afasta da racionalidade técnica e moderna, começam por recuperar os clássicos e retomar as ideias da sociedade orientada para o bem e para a justiça e gerida harmoniosamente nesse sentido, em que a educação dos cidadãos era pedra basilar. Trilla Bernet³² descreve a Cidade do Sol de Tomaso Campanella de 1602, em que um dos aspectos centrais era o acesso dos cidadãos ao conhecimento:

“En la parte interna del muro del primer círculo se hallan representadas todas las figuras matemáticas... En el interior del segundo círculo... están pintadas todas las clases de piedras preciosas

³² Em conferência proferida em Junho de 2007, a convite da Unidade de investigação, Educação e Desenvolvimento, na conferência internacional «Educação na Cidade», em cuja organização participei.

y vulgares, de minerales y de metales, incluyendo también algunos trozos de metales auténticos... En la parte interna del sexto círculo están representadas todas las artes mecánicas, sus instrumentos y el diferente uso que de ellas se hace en las diversas naciones...”

Esta *Cidade do Sol* é representada numa construção cônica, em anéis sucessivos, com a base assente no chão e o cume apontando o sol; o seu fechamento sobre si própria é evidente, assim como a sua quase impenetrabilidade. A descrição apresenta ainda os conhecimentos organizados hierarquicamente e de modo estanque - cada tipo de conhecimento estaria no seu anel, sendo os cidadãos a circular entre eles.

Apesar do interesse que as utopias possam despertar, elas estão demasiado longe das cidades e do pensamento contemporâneos, por terem subjacente ideias unitárias e totais de sociedade, e privilegiarem uma abordagem estática e estratificada às cidades e onde se integram pacificamente classes de seres humanos com direitos diferentes. Veja-se o caso do capítulo *Dos Escravos* da Utopia de Thomas More (1518/1998, p. 16 e 17, especialmente) em que o autor detalhadamente descreve as *justas* razões e circunstâncias de atribuição do estatuto de escravatura. Acresce que um dos frutos mais consequentes destas elaborações serão provavelmente as construções distópicas de cidades que foram surgindo no século XX, como será exemplo clássico *1984* de George Orwell.

Ortega Esteban (1990, p.95-97), contudo, acrescenta um elemento menos usual a este período histórico: os renascentistas italianos desenvolveram também o pensamento urbanista e, a partir do conhecimento profundo das cidades onde viviam, construíram idealizações tangíveis de, por exemplo, Milão (por Leonardo da Vinci), de Filarete (Alberti e Averlino) ou Florença (por Leonardo Bruni), em que enfatizavam as virtudes destas cidades, assim elogiando as cidades-estado. Porém, estas propostas, como aquelas, foram abafadas pela eficácia e hegemonia do Estado-nação e da sua forte dimensão educadora. Um pouco mais tarde, os pensadores românticos conseguiram aliás enfatizar esta condenação do pensamento sobre as cidades e as suas dinâmicas educadoras, por via da apologia da natureza e da relação do homem com o bem que daí emanava. Autores como Rousseau potenciaram uma espécie *urbanofobia*³³ - ainda que a sua argumentação se baseasse na cidade como símbolo dos estados absolutistas, por ser aí que se reuniam os sinais do poder da nação, as instituições nacionais modernas. Ortega Esteban problematiza o movimento pedagógico influenciado por estas correntes e refere-se à emergência da cidade *negativa*, que se evidencia claramente por exemplo nas propostas da Escola Nova construídas em espaços rurais, proporcionando o contacto com a natureza e os animais e

³³ Expressão usada por Trilla Bernet na conferência referida em nota anterior.

refugiando-se do poder da sociedade organizada por Estados e com sedes físicas e simbólicas nas cidades³⁴.

A sistematização de Ortega Esteban (1990), que tem orientado o desenvolvimento deste tópico do subcapítulo, associa os exemplos de maior vigor do pensamento sobre as cidades e da emergência da educação como estratégia de salvação, àqueles momentos históricos em que as ideias e as figuras do estado, da nação ou do império estavam por diferentes razões em ebulição (ou porque ainda não existiam - caso da Grécia Clássica, ou porque estavam com grande nível de implantação - caso do início da modernidade e da emergência dos estado-nação). Esta lógica permite a integração da contemporaneidade como mais um momento de questionamento do lugar dos estados-nação no desenvolvimento das sociedades e na construção das políticas, dado o vigor dos fluxos e das dinâmicas supranacionais, por via da globalização e das organizações transnacionais, e, no caso da Europa, por via da União Europeia e do seu poder político paulatinamente disseminado - este é um dos temas em análise no sub-capítulo seguinte que reflecte sobre medidas políticas contemporâneas com impacto nas relações cidade-educação. Hoje, as identidades parecem ser mais de raiz global e local e cada vez menos de raiz nacional; concomitantemente, as decisões que afectam directamente as vidas das pessoas parecem ser cada vez mais desta dupla escala: global/supranacional e local/regional.

Como se verá mais à frente, a relação entre educação e cidade não é uma relação pacífica perante os perigos de pedagogização da vida em prol de um ideal de cidadão, o que não é compatível com a pluralidade e heterogeneidade das cidades reais contemporâneas. Esta incompatibilidade é dupla, porque não se considera possível definir abstractamente um cidadão ideal, e, mesmo que fosse possível, porque não se considera desejável fazê-lo.

Contudo, as relações entre cidade e educação têm sido materializadas nas últimas décadas em propostas concretas que emergem predominantemente em contextos políticos e que se multiplicam em ensaios e investigação em Ciências da Educação. Assim, no capítulo 4 esta temática será aprofundada a partir da visita às propostas do relatório Faure (1972) sobre a «cidade educativa» como contexto necessário à educação permanente e às mais recentes demandas transnacionais de construção da cidade educadora, desencadeada em Barcelona em 1990. Aqui, continuamos com outras linhas de reflexão propostas pelos discursos sobre as cidades.

³⁴ Este assunto será retomado no capítulo 5 onde os movimentos progressistas de educação são associados a um certo entendimento das crianças como equivalentes aos adultos e como sujeitos que beneficiam dos princípios da equidade. Clarifica-se ainda o papel da educação como contexto de adaptação do mundo às crianças.

3.1.2. (CO-)CIDADANIA COMO ACTO

No já citado ensaio sobre a ideia de Europa, Steiner (2005) identifica a nossa como uma era de crise emergente, considerando mesmo que se vive o risco de a Europa “passar à história” (p44-55). No âmbito da argumentação que aqui se abre, interessa destacar que, entre outras razões, Steiner considera que isto acontece pela diluição dos traços culturais heterogéneos da Europa e, especificamente, das cidades europeias como contextos e símbolo dos mesmos. Em termos concretos, o autor evoca modos (especialmente político-económicos) segundo os quais a Europa tem cedido à vertigem da redução da heterogeneidade (cultural, linguística, económica) como modo inquestionável de alcançar uma suposta maior equidade e produtividade. Ora, se articularmos esta leitura de Steiner com a perspectiva de Ortega Esteban (1990) acima trabalhada, encontramos mais uma razão para situar a necessidade contemporânea de retomar o pensamento sobre educação na sua relação com as cidades e com a diversidade e heterogeneidade das mesmas.

Tal como Steiner, Terricabras Nogueras (1990) considera que a crise (de valores, de economia, de identidade, ...) que se faz sentir na Europa só pode ser superada pelo elogio e reforço do pluralismo inexorável das sociedades europeias contemporâneas e acima de tudo das grandes cidades da Europa. Steiner afirma a necessidade de manutenção da diversidade linguística e cultural que sempre caracterizou este continente; Terricabras Nogueras afirma o princípio da *co-cidadania* como base para a integração e compreensão do incontornável pluralismo das cidades contemporâneas europeias. O conceito de «co-cidadania» é apresentado pelo autor como, simultaneamente, um valor que orienta a acção humana e um percurso, ainda iniciático, das sociedades contemporâneas, nomeadamente das cidades plurais. Mais, Terricabras Nogueras (1990) apresenta a co-cidadania como o mínimo denominador comum ao exercício contemporâneo de cidadania:

“Co-citizenship is therefore the constant frame - and test - of reference: it indicates the minimum below which we can't go and - without being able to fix the precise ceiling for the actions of individuals or groups - it also indicates the limits that mustn't be transgressed” (Terricabras Nogueras, 1990, p. 35)

A afirmação da «co-cidadania» é central para compreender a ruptura entre a contemporaneidade e os ideais antigos ou as utopias renascentistas - uns como as outras eram sempre sectaristas, delimitando a participação a alguns cujo privilégio seria tacitamente aceite e assim ficando limitado o acesso pleno à vida na cidade. De modos menos tácitos e menos passivos, as cidades contemporâneas exercem também esta delimitação reservando lugares, oportunidades e campos de actuação apenas a alguns - indivíduos e grupos. Uma das questões fortes da agenda política internacional coloca-se efectivamente na definição do acesso ao estatuto de cidadão - problemática cada vez mais emergente no seio da globalização e dos fluxos migratórios.

Destaca-se ainda que a «co-cidadania» é apresentada como acontecimento mais do que como conceito, ou seja, sublinhando-se a sua materialização dinâmica e não apenas como uma conceptualização de raiz teórica, ou como um estatuto burocrático. Esta caracterização da «co-cidadania» expõe o modo como o conceito de «cidadania» não é inclusivo, dada a sua dependência de regras burocráticas e interesses político-económicos, nem sempre democráticos. Propõe-se uma transferência dos mecanismos naturais de pertença (à família, ao clã, ao bairro) e dos mecanismos burocrático-administrativos de direito para a assumpção de uma cidadania de (f)acto. Por exigir uma forte consciencialização ecológica e complexa da existência e da acção humanas, individual e colectiva, a co-cidadania parece ter como condição contemporânea a educação.

Esta abordagem à co-cidadania convoca temáticas que serão exploradas nos capítulos seguintes, como é o caso do reconhecimento da alteridade na construção do sujeito, que Biesta (2006 e 2010) analisa do ponto de vista educacional a partir dos contributos de Levinas. Por outro lado, a co-cidadania convoca também as questões da cidadania das crianças e dos modos segundo os quais as crianças podem ser agentes competentes da sua cidadania, temática trabalhada ainda neste capítulo a propósito de alguns projectos urbanos que abrem espaço à existência infantil das crianças na cidade. Directamente relacionado com estas questões, estão os trabalhos de Arendt (2001) sobre a condição humana que se exploram mais à frente na conceptualização do «espaço público».

Assim, em termos gerais, pode afirmar-se que a «co-cidadania» se integra num conjunto de ideias e temáticas mobilizadas nos estudos contemporâneos sobre a vida nas cidades. Por serem muitas as consistências observe-se a ideia de «civildade»:

“Em urbanismo o termo «civildade» tem vindo a progredir para formas que supostamente acompanham a própria transformação da cidade. Hoje, civildade poderá estar mais articulada às novas interpretações de cidadania e, concretamente, a uma ideia de que a civildade, hoje, se circunscreve ao direito à cidade numa perspectiva do direito à mudança” (Alves & Gonçalves, 2008, p. 102, nota de rodapé nº1)

A perspectiva da cidade como um direito é central a uma das obras que instituem esta abordagem: a obra de Henri Lefebvre «O Direito à Cidade»³⁵, publicada em 1968 em França. Uma das teses centrais é a defesa do valor de *uso* da cidade em vez do valor de *troca*, celebrando assim o acesso aos, e o uso dos, espaços da cidade:

“A multiplicação e a complexificação das trocas, no sentido amplo do termo, não podem prosseguir sem que existam lugares e momentos privilegiados, sem que esses lugares e momentos de encontro se libertem dos constrangimentos do mercado, sem que a lei do valor de troca seja dominada, sem que se alterem as relações que condicionam o lucro. (...).

³⁵ Tradução do título original «Le droit à la ville». A leitura de segmentos desta obra foi proporcionada por um trabalho do colectivo Chão, publicado no Jornal Arquitectos em 2007. Sublinhando que esta obra nunca foi publicada em Portugal, os editores traduzem e publicam num caderno daquele jornal o último capítulo da obra de Lefebvre.

Se quisermos ultrapassar o mercado, a lei do valor de troca, o dinheiro e o lucro, não será necessário definir o lugar desta possibilidade: a sociedade urbana, a cidade como valor de uso?

(...)

O educativo atrai mas não seduz nada e muito menos encanta. A pedagogia implica práticas localizadas e não uma centralidade social. Aliás, nada prova que haja «uma» ou «a» cultura.

(...) Os elementos de uma unidade superior, os fragmentos e os aspectos da «cultura», o educativo, o formativo e o informativo, podem ser unidos. De onde tirar então, o princípio da reunião e o seu conteúdo? Do lúdico.” (Lefebvre traduzido e editado por Chão, 2007, p. 80)

Este é um discurso de grande acutilância política e social, mas também datado em termos da linguagem e do vigor revolucionário. O que interessa aqui destacar são dois aspectos: por um lado, a apresentação de uma base que sustenta a defesa da multiplicação dos usos dos espaços da cidade, bem como a intensificação do seu carácter público e sempre pautado por valores claramente assumidos: anti-capitalistas; os ganhos do proposto uso público da cidade não poderão extrínsecos à acção humana. Um segundo aspecto a destacar é relativo ao entendimento de educação como escolarização e como disseminação do poder da nação por via dos cânones uniformemente e superiormente definidos. Mas, como se tem vindo aqui a esclarecer, quando se *religa* educação e cidade, não é apenas de educação escolar que se trata, mas antes de um entendimento mais amplo, que integra os diferentes contextos do processo educativo, os diferentes conteúdos, objectivos e resultados, e assume finalidades nunca neutras mas antes vinculadas à formação pessoal. Assim entendida, podemos considerar que a educação enquanto experiência humana relacional e sem um fim determinado é inerente a essa sociedade urbana.

Relendo Lefebvre, David Harvey (2003) redefine o conceito de direito à cidade:

“the right to the city (...) is not merely a right of access to what the property speculators and state planners define, but an active right to make the city different, to shape it more in accord to our heart’s desire, and to remake our selves thereby in a different image.”

(Harvey, 2003, p.941)

Harvey desenvolve uma perspectiva crítica muito forte sobre o modo como o neoliberalismo e as dinâmicas especuladoras diluíram o direito à cidade, pela naturalização de mais uma «utopia da forma espacial» (Harvey, 2008) que ignora e mesmo atrofia as dinâmicas sociais e sobrevaloriza a propriedade privada e a construção. Este direito à cidade é sempre um direito colectivo e não privado, no sentido em que a actuação deverá pautar-se pela co-cidadania.

3.1.3. CIDADE E ESPAÇO PÚBLICO

Esfera pública e vida humana a partir de Hannah Arendt

As oposições enunciadas por Lefebvre e por Harvey acima convocadas são, de acordo com a abordagem de Hannah Arendt (2001), sintomáticas de um processo iniciado na modernidade: a ascensão do social à esfera pública e a erosão do que é público. Isto é, a transformação de temas do interesse particular de um grupo, associação ou sociedade, relativos a aspectos de subsistência, de administração e/ou de lucro próprio, para o espaço que é comum a todos, induz um padrão de comportamento nos membros da sociedade, e reduz o espaço reservado ao mundo comum. Defendendo que não é de assuntos burocráticos, administrativos e de interesse privado que se faz a «esfera pública», Arendt (2001) dá um contributo central para a compreensão do espaço público, que será evocado recorrentemente ao longo desta investigação. Assim, no que se segue apresenta-se uma panorâmica da problematização desta autora sobre o mundo público e o seu lugar na condição humana.

“Nem a educação, nem a engenhosidade nem o talento podem substituir os elementos constitutivos da esfera pública, que fazem dela o local adequado para a excelência humana.” (Arendt, 2001, p. 24)

Esta afirmação da autora introduz dois eixos de análise fundamentais para este trabalho:

- um que se refere ao que define a «esfera pública»,
- o outro que define a esfera pública como contexto, como a localização privilegiada para o exercício do melhor da existência humana.

Para a compreensão do conceito de «esfera pública» interessa começar por compreender o sentido de «público». Arendt atribui um duplo, e interdependente, sentido a «público»: o primeiro remete para o tema da aparência e da visibilidade, o segundo remete para a ideia do mundo comum a todos. A emergência das coisas, dos acontecimentos e dos sujeitos aos olhos uns dos outros é o que confere sentido de realidade e garante a cada um a sua realidade e a do mundo. Simultaneamente:

“Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se sentam em seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens.

A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é esse o factor fundamental; é, antes, o facto de que o mundo entre elas perdeu a força para mantê-las juntas, para relacioná-las umas com as outras e separá-las.” (Arendt, 2001, p. 67)

É na articulação entre estas duas dimensões do que é público que se encontra a «esfera pública». O uso da expressão «esfera» e não «espaço» sublinha a não convergência entre

esfera pública e terra, natureza ou espaço habitado pelos homens. A «esfera pública» que Arendt conceptualiza remete para o que acontece entre os homens, para esse espaço criado pelas próprias actividades que só podem existir entre os homens e não isoladamente, nem por vontade individual, nem na protecção da existência privada. Assim são essas coisas que constituem o mundo que está para além de cada sujeito, que existe antes e depois de cada sujeito; sendo público e comum, não sendo privado nem individual, não está sujeito às regras da mortalidade de cada ser humano individual. Neste sentido, a esfera pública enquanto mundo comum tem uma certa imortalidade projectada e antevista, a qual justifica a política.

“Se o mundo deve conter um espaço público, este não pode ser construído apenas para uma geração e planeado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração dos homens mortais.

Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis. Pois, diferentemente do bem comum tal como o cristianismo o concebia - a salvação da alma do indivíduo como interesse comum a todos - o mundo comum é aquilo em que entramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. (...) É isto que temos em comum não só com aqueles que vivem connosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós.” (Arendt, 2001, p. 69-70)

Na análise dos tempos em que viveu e entrou neste mundo comum, Arendt considerou que se assistia à progressiva substituição desta «esfera pública» pela ascensão das sociedades e dos seus interesses privados à visibilidade pública, promovendo um certo elogio da abordagem unívoca e monolítica à vida pública, que a autora observa nas sociedades de massas. Perante o que afirma “o mundo comum acaba quando é visto apenas sob um aspecto e só lhe é permitida uma perspectiva” (Arendt, 2001, p. 71). A autora associa a esfera pública aos modos relacionais entre os homens iguais na sua pluralidade, que impossibilitam a futilidade da vida remetendo-a para o mundo privado. Sublinha o modo como o mundo comum é necessariamente plural por exigir as diferentes perspectivas e dimensões de existência em comum, não confundindo pluralidade como desigualdade, antes é exactamente na esfera pública que somos iguais na oportunidade da plenitude da pluralidade. Este entendimento reforça as definições acima apresentadas de co-cidadania como acto e dinâmica entre os sujeitos diferentes e plurais.

No que se refere à abordagem da «esfera pública» como a «localização» mais adequada à excelência humana, importa conhecer as perspectivas de Arendt sobre as actividades humanas (2001, p. 19-24). A autora considera que são três as actividades humanas fundamentais: o «labor», o «trabalho» e a «acção». São actividades fundamentais porque

cada uma delas corresponde a condições³⁶ da existência humana, definidas como: a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra. Ao «labor» relaciona-se com a dimensão biológica da existência humana e as necessidades vitais a que esse labor dá origem e a partir do qual continuamos a viver. Tem, portanto, um carácter quase espontâneo e independente da vontade ou deliberação subjectiva e corresponde à condição da própria vida, do ponto de vista fisiológico. O «trabalho» refere-se ao artificialismo na vida humana, uma vez que é o trabalho que produz o mundo artificial das coisas: os artefactos. Deste modo, o trabalho corresponde à condição da mundanidade, uma vez que se liga com o mundo pela necessidade de sobrevivência de cada um e porque os artefactos acrescentados ao mundo imprimem uma certa durabilidade à existência individual. Porém, quando se refere à excelência humana, Arendt considera que ela é uma possibilidade exclusiva da «acção» humana (não do labor nem do trabalho). Acrescenta que esta apenas se poderá concretizar no «mundo comum»:

“A acção, a única actividade que se exerce directamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao facto de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. (...) A acção seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis como a natureza e a essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da acção humana pelo facto de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exactamente igual a qualquer outra pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.” (Arendt, 2001, p. 20)

Deste modo a autora concebe a «acção» como a actividade que mais se relaciona com a novidade, com a possibilidade de agir, no sentido de trazer novos começos ao mundo.

Cidade e espaço(s) público(s)

“a cidade é o lugar por excelência da afirmação do espaço público. (...)”

O espaço público é o espaço cívico do bem comum, por oposição ao espaço privado dos interesses particulares.” (Innerarity, 2008, p. 18).

Em 1903, foi publicado o ensaio de Simmel³⁷ que estabelece um contraponto entre a vida no mundo rural e no mundo urbano. De acordo com Alves & Gonçalves (2008), este ensaio elogia os contactos tendencialmente parcelares entre as pessoas que ocorrem nas cidades

³⁶ É importante lembrar que Hannah Arendt escreveu o livro que aqui serve de referência no fim dos anos 1950, e que com este livro pretende sintetizar elementos da condição humana, que diferencia em absoluto da natureza humana, sobre a qual não considera ser desejável nem possível dissertar. Ao identificar e trabalhar com as condições da vida humana, a autora promove entendimentos mais plurais sobre o que pode ser a vida humana. Esta proposta será retomada no capítulo 5, a propósito dos contributos pós-humanistas para a educação contemporânea. Como se verá, a possibilidade de pensar a humanidade sem definir *um modelo* ideal de *ser humano* está ainda a dar os primeiros passos no pensamento sobre educação e nas propostas pedagógicas.

³⁷Georg Simmel foi autor de obra charneira na Sociologia Urbana e é citado entre outros por Alves & Gonçalves, 2008 e Innerarity, 2008.

(grandes) e o modo como isso possibilita a liberdade individual, o devir e o recomeço³⁸ pelo conforto do anonimato que só as cidades grandes permitem. Contrariamente às perspectivas mais cépticas de cidade que emergiram no princípio do século XX, Simmel (in Innerarity, 2008, p.20) refere-se à cidade não apenas como território das instituições modernas nacionais, mas especialmente como espaço colectivo de múltiplos encontros e de múltiplas integrações em diversos contextos - sem que a integração total seja necessária ou sequer possível. O espaço público, entendido do ponto de vista físico, re-emerge na transição das sociedades rurais para as industriais, por conter características apresentadas e elogiadas por Simmel (citado por Innerarity, 2008):

- é um espaço obrigatoriamente *partilhado* por não ser propriedade exclusiva de ninguém;
- é o espaço de *encontro* com o *estranho*, ou melhor é um espaço de encontro com a *alteridade*.

Por ser obrigatoriamente partilhado e não pertencer a nenhum domínio privado, os espaços públicos são espaços de risco, no sentido em que são muitas as coisas que lá podem acontecer, incluindo nada. O confronto com a imprevisibilidade e a partilha com quem não pertence aos laços de relação privados interroga continuamente os modos de vida, por os pôr em presença, e as percepções sobre a sociedade contemporânea, por ser altamente mutável. Simultaneamente, espaços assim caracterizados permitem a emergência da alteridade que se manifesta duplamente pelo encontro com o outro, o estranho que não é como o próprio, e pela oportunidade de cada um voltar a ser fora dos limites previstos pelos laços familiares e por outras pertenças involuntárias.

Assim, tal como em Arendt, as relações humanas num contexto de pluralidade emergem como um elemento de definição do espaço público. Articulado estas perspectivas dos autores, poder-se-á afirmar que o que Simmel elogia nas cidades parece ter alguma correspondência com o que Arendt considera ser a esfera pública enquanto mundo comum. Como se torna claro, os espaços de emergência da vida pública, ou da esfera pública, não são exclusivos das cidades. Contudo, e filiando-nos na abordagem de Simmel, a complexidade das cidades actuais provoca e potencia inúmeras transformações nas cidades e na organização física e cívica dos espaços, tornando mais evidentes as necessidades de conceber a cidadania como acto e de convocar e defender a pluralidade do mundo comum. Alves e Gonçalves (2008) problematizam a dimensão humana dos espaços públicos contemporâneos, e convocam o conceito de *reconhecimento* que emergiu nos discursos dos movimentos sociais dos últimos anos, e que diz respeito à necessidade de os espaços públicos corresponderem às heterogéneas expectativas que os indivíduos dos mais diversos

³⁸ Importa assinalar a convergência entre estas ideias de Simmel e um dos elementos chave da teorização de Arendt: Simmel refere-se à oportunidade do recomeço e Arendt refere-se aos seres humanos como princípio e como principiantes.

grupos sociais e culturais têm; sugerem a necessidade de os espaços públicos permitirem, no seu desenho e nas suas dinâmicas, a re-significação dos laços sociais (p. 118-119).

Por outro lado, e como bem explorou Castels (2002) as tecnologias da informação e comunicação, e especificamente as tecnologias de suporte à constante mobilidade das pessoas, pressionam as ideias de cidadania e de espaço público, pela emergência de novos modos de habitar e circular nas cidades e através das cidades, e logo de novas cidadanias e de novas relações. Neste contexto, emergem os riscos de desagregação do espaço público pela emergência de *não-lugares*, assim designados por Marc Augé e citados por Alves e Gonçalves (2008), e da pressão da sociedade de massas como antevista por Arendt (2001) a que acima se fez referência. Estes conceitos enfatizam a redução de mundo comum destes lugares, visível na impessoalidade destes espaços e na sua descaracterização por via de uma génese desenraizada, mais ligada à função do que à história ou à identidade do contexto onde emergem - o exemplo mais clássico é o dos aeroportos. Também face ao actual contexto de especulação imobiliária e do valor de troca atribuído a algum espaço das cidades, são vários os autores que se referem à diluição dos espaços públicos e mesmo à emergência de *pseudo espaços públicos* (Alves & Gonçalves, 2008; Harvey, 2008; Lopes, 2007). Lopes (2007) desenvolve o caso dos grandes centros comerciais considerando-os *pseudo espaços públicos*, que sendo públicos em termos do acesso, não se enraízam no contexto, não promovem relações de cidadania ou de apropriação, antes simulam e proporcionam um conjunto de actividades previamente estabelecidas e obviamente independentes das cidades que os acolhem. Richard Sennet (citado por Lopes, 2007) referiu-se ao movimento de *tiranía da intimidade*, que tanto origina os espaços de solidão das cidades como os espaços hiper-privados dos condomínios fechados:

“a esfera privada se torna o padrão de toda a acção social, numa espécie de obsessão em que tentamos transformar o mundo numa espécie de «espelho de mim» (...) que desagrega o espaço público pela impossibilidade de confronto com os estranhos” (Lopes, 2007, p. 66)

Interessa destacar a amplitude dos possíveis oferecidos pela re-instauração dos espaços públicos como espaço de existência, simultaneamente, subjectiva e colectiva. Assim, e na esteira de Alves e Gonçalves (2008), defende-se que:

“Se à desagregação de uma determinada configuração de relações de sociabilidade a que temos vindo a assistir nas últimas décadas se sucede uma reinvenção e rearrumação de novos laços que tecem a vida em comum na cidade e que se exprimem no espaço público, então a pertinência desta reflexão interdisciplinar é por demais evidente” (p.103-104)

Perante a afirmação do espaço público como o dos possíveis, destacam-se novamente as conclusões de Innerarity:

“Desde Simmel e Bahrtdt até Sennet, a cidade é concebida como o lugar onde puderam conviver diferentes modos de vida, culturas e concepções de mundo, onde se desenvolveu o intercâmbio mais produtivos que conhecemos até hoje” (2008, p.18)

Esta abertura exige um lugar de relações nem sempre escolhidas, de funções nem sempre previstas e de finais em aberto - e apenas o espaço público pode ter estas qualidades. Mais se acrescenta a estes lugares a dupla novidade, afirmada por Arendt, na caracterização da esfera pública como mundo comum, a perpetuação do mundo pela constante renovação trazida pelos novos e jovens e a possibilidade de os novos e jovens serem mais humanos pela entrada no mundo comum.

Decorre das sínteses até aqui apresentadas que o espaço público não é apenas nem principalmente o que corresponde às instituições públicas, mas antes o que tem características e modos de funcionamento que permitem as dinâmicas de apropriação, de usos diversificados, de relação com o e os estranhos, de possibilidade de usar e de adequar³⁹.

Propostas de análise do espaço público

Destas constatações decorre a necessidade de identificar algumas linhas de análise contemporânea do espaço público. O conceito de «espaço público» integra diferentes componentes: a *política* que se refere à relação com a acção humana como acção colectiva e assumida no mundo plural; a componente *cénica* e dramatúrgica, em que o espaço público é tido como lugar de representação de vida que é vista pelos outros, que é pública; e ainda na perspectiva mais *urbana* e espacial, remetendo para espaços que não são privados, que são colectivos em termos do seu uso e do serviço que prestam, e não apenas da sua propriedade formal.

Para a análise de «espaço público» entendido na sua dimensão urbana, a *acessibilidade* e a *função* são critérios regularmente utilizados na literatura deste domínio (Lopes, 2007; Serpa, 2007; Alves & Gonçalves, 2008; Narciso, 2009). A *acessibilidade* é definida simplesmente como a liberdade de circulação, de ir e voltar a este espaço, poderá ser total (por exemplo, as ruas, os parques ou praças das cidade), ou pode ser parcial (o caso de equipamentos e infra-estruturas que embora sejam de acesso público, têm algumas restrições que lhe são atribuídas pela especialização da função, ou pelo pagamento de um bilhete de acesso). Para se referir a espaços de acessibilidade limitada, Lopes (2007) propõe a designação de «espaços semi-públicos», em que as referências são museus ou teatros, mas também escolas ou hospitais. Já a *função* é muitas vezes equacionada como dimensão de relevância, menos pelo seu conteúdo do que pela sua diversidade ou unicidade - o que tão bem se espelha nas diferenças de função atribuídas a espaços como os jardins, a biblioteca, ou a escola, que por nesta ordem evidenciam uma progressiva

³⁹ Para dar um exemplo óbvio no contexto português, a Fundação Calouste Gulbenkian é privada, no entanto, muito do seu trabalho é público, tanto quanto os seus jardins o são ou o foram as suas bibliotecas itinerantes, efectivamente mais públicos do que a Biblioteca Nacional, que pela solenidade do seu edifício, pelas regras de entrada e acesso e pelo silêncio austero não assume estas características espaço público, embora seja uma instituição pública e cumpra um serviço público insubstituível.

especialização funcional. Saboya (2007) propõe uma operacionalização das funções que os espaços públicos podem desempenhar, embora esta pareça ser mais adequada para os espaços públicos abertos e de livre acesso: recreação e lazer, de respiração num ambiente denso, de identidade, de embelezamento e por último de interacção e convívio social.

Os espaços públicos, sendo-o, têm uma forte dimensão educadora - novamente, para que eles sejam possíveis e que continuem a sê-lo; porque exigem a partilha de conhecimento, a participação colectiva na reconstrução do mesmo, diálogo, relação, responsabilização. Nas palavras de Lopes (2007, p. 71) “os usos dos espaços públicos fazem parte das competências dos cidadãos”. Este autor reflecte sobre «espaço público» no âmbito de um artigo extremamente interessante sobre o caminhar na cidade, como prática de conhecimento e não só como meio de deslocação⁴⁰. Neste contexto, Lopes fundamenta a seguinte hipótese:

“os espaços públicos livres, imprevistos, concretos e periféricos poderão sustentar um reencantamento da vida urbana” (2007/2008, p. 71).

Os adjectivos definidores destes espaços públicos são pólos de uma proposta tipológica feita pelo autor, a partir do seguinte conjunto de eixos de análise e de pendor mais compreensivo e normativo do que a proposta anterior:

«livres» constrói-se por oposição a espaços públicos predominantemente «securitários», e são livres os espaços não dotados de esquemas complicados de segurança, como as câmaras de vigilância ou os acessos controlados por alarmes;

«imprevistos» são os espaços públicos que potenciam usos plurais, porque não foram «planificados» e organizados em torno de uma função exclusiva e «racionalmente» antecipada;

espaços públicos «concretos» ou reais são lugares com identidade e com características físicas, históricas, simbólicas e que se opõem conceptualmente aos «virtuais», que são construídos e planificados, seja na realidade virtual da World Wide Web seja na dos grandes centros comerciais totais;

«periféricos» são os que não correspondem aos lugares hegemónicos de peregrinações óbvias, por não serem «centrais» (Lopes, 2007/2008, p. 69-70).

O reencantamento que alguns espaços públicos promovem mais do que outros é da ordem do processo e não do facto, da relação e não apenas da casualidade - afinal, a palavra escolhida e enfatizada pelo autor é *reencantamento* não é reencanto. Convergente com esta hipótese é algum pensamento de arquitectura contemporânea. Paulo Mendes da Rocha - arquitecto brasileiro - identifica como tensão chave neste domínio a que se estabelece entre racionalidade e desejos de liberdade, e afirma que:

“O mundo precisa ser construído para ser tão incomensuravelmente possível quanto já o foi a existência humana” (Rocha, 2007, p. 62)

⁴⁰ A este propósito, é interessante notar, com Alves e Gonçalves (2008, p. 121-122), que “o desenho do movimento constitui um dos instrumentos mais específicos no êxito da criação do espaço público (pedonal ou misto)”.

Esta afirmação reveste-se de forte contemporaneidade e relevância, por dissociar liberdade de um entendimento romântico de espontaneidade e por afirmar a relação entre o pensamento de projecto subjacente à construção deliberada de mundo e a expansão dos possíveis da existência humana. De modo muito consistente com a abordagem de Arendt acima apresentada, considera-se que a novidade imanente da existência humana não decorre assim simplesmente do acaso, nem da antecipação contida nas utopias - afinal, por mais optimistas que estas sejam, “a ausência de surpresas torna-as monótonas” (Fernandes & Meirinhos, 2008, p. 131). Decorre da própria acção humana: da capacidade de agir e com a acção projectar o que pode ser construído sem pretender constranger os usos dos espaços públicos e da capacidade de usar e desencadear novos e vários modos de vida e de relação. Esta relação entre características do espaço e seu uso não se encontra apenas nas reflexões do arquitecto: “as aprendizagens serão tão mais profícuas quanto a qualidade do espaço público o permitir” (Lopes, 2007/2008, p. 74). Rocha (2007) refere-se à importância da «não finitude da acção» como a abertura que o projecto tem de ter no sentido de não determinar aprioristicamente todas as funções e usos possíveis - tais como os espaços emotivos e imprevistos de Lopes, o arquitecto afirma:

“Não é a forma que diz o que é uma casa [ou uma escola ou uma biblioteca ou...], é a vida que está lá dentro” (Rocha, 2007, p. 62)

Esta abordagem não é transversal no contexto de uma contemporaneidade que ainda parece querer mover-se de acordo com as regras modernas que levantaram paredes e fronteiras entre espaços com diferentes funções - a representação contemporânea de escola, que de muitos modos consubstancia o entendimento de educação, é herdeira desta modernidade sintetizada também na construção dos espaços mono-funcionais e altamente ajustados a essa função maior. Mas serão certamente os espaços desenhados por via de uma lógica de não-finitude que permitem a resignificação dos laços sociais em comunidades cada vez mais heteróclitas e em devir e que poderão reinstaurar a esfera pública como mundo comum, com existência possível em diferentes espaços públicos da cidade.

Num ensaio sobre o enigma da infância a que se voltará no capítulo 5, Larrosa (2000) lembra Arendt e afirma que a educação se justifica como resposta à natalidade, como resposta ao que chega de novo ao mundo comum. Interessa questionar se esta resposta a um dos elementos da condição humana é uma resposta da esfera pública ou se é uma resposta que se reduz à vida privada e promove a privação do mundo comum. Ao longo desta investigação, um dos temas recorrentes é precisamente perceber em que medida as condições de existência humana são estendidas às crianças e de que modo a educação pode fazer-se de «acção» neste sentido arendtiano, assumindo-se como uma actividade também política porque existe no mundo comum. É por isso que o conceito de «público» é

usado recorrentemente e em sentidos complementares. Assim, no capítulo 4, será convocada a apologia de Nóvoa (2002) para a emergência de um «espaço público da educação», que parte de uma concepção de espaço público como espaço de deliberação comum e o aproxima às práticas contemporâneas de educação e à necessidade de nelas reintroduzir a esfera pública. No capítulo que se segue, será feita uma panorâmica de medidas políticas que têm promovido mais espaços de educação em contextos urbanos (3.2.). Posteriormente, far-se-á uma apresentação de alguns programas e projectos internacionais que têm questionado o lugar das crianças nas cidades e as características das cidades para melhor acolherem as crianças em espaços do mundo comum (3.3.).

3.2. APROXIMAÇÕES A MEDIDAS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS QUE PROMOVEM RELAÇÕES ENTRE CIDADE, EDUCAÇÃO E CRIANÇAS

O olhar sobre a política, a educação e as cidades, exige que se pense a cidade na sua dimensão oficial e administrativa - e em Portugal as cidades são sedes de concelho, como as vilas são também - mas também na sua dimensão mais informal e dinâmica - como território de dinâmicas diversificadas, e que se pense a educação com contornos muito abrangentes, considerando não apenas a que ocorre em modalidades formais, no contexto de instituições tuteladas pelo Ministério da Educação, como também outros processos possíveis de emergir no contexto da vida urbana. Já, para efeito deste ponto do capítulo, vamos considerar política num sentido mais restrito, sendo que aqui o propósito é exploratório e a política é um campo de acção e de estudos de grande complexidade. Consideramos aqui os ecos da política que é feita pelos políticos e no sentido em que Ball a refere:

“Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed or particular goals or outcomes are set” (Ball, 2006, p. 46).

Borja (1995, citado por Caballo Villar, 2001) refere-se a uma dupla dimensão do poder urbano: uma dimensão “local/nacional que se manifesta na descentralização e assunção de novos blocos de competências e de recursos, na promoção das relações administrativas e público-privadas, assim como na cooperação entre cidades” (p.27); a segunda é uma dimensão internacional que pode sintetizar-se na expressão «municipalismo internacional» como modo de referir as pressões para o reconhecimento dos poderes locais e regionais em instâncias transnacionais, e mesmo criando redes internacionais de base municipal. Esta é uma ideia que interessa explorar, visto que vivemos na confluência de um conjunto de circunstâncias políticas que ecoam esta duplicidade local/nacional.

Podemos situar em Portugal medidas de política educativa que implicam cada vez mais os poderes locais. A emergência das relações políticas e administrativas entre território e educação em Portugal foi desencadeada pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986,

em que se propõe a ideia de comunidade educativa e se desencadeia a delegação de competências administrativas de educação da administração central (Ministério da Educação) para a local (Autarquias), à luz de princípios de autonomia e de subsidiariedade (Carioca, et al, 2007)⁴¹. Esta lógica de acção assenta em dinâmicas verticais e em abordagens racionais a que subjaz a ideia de que a proximidade do *locus* de decisão favorece a democraticidade; no entanto, as competências delegadas restringem-se, grosso modo, a medidas operativas de decisões tomadas centralmente - como o transporte das crianças até às escolas, a manutenção dos edifícios escolares, os serviços de limpeza ou a contratação de auxiliares de acção educativa e mais recentemente a contratação de professores para as Actividades de Enriquecimento Curricular, dentro das áreas temáticas e esquema de funcionamento definidos centralmente. Numa tentativa de oficializar estas relações de partilha de responsabilidades entre o poder central e o poder local, e novamente por decreto, surge a ideia de definir Cartas que começaram por ser *Escolares* e hoje são *Educativas* - as Cartas Escolares limitavam-se a um levantamento dos edifícios escolares existentes e do que faltava fazer, nomeadamente construir, e entre 1999 e 2003 nova regulamentação foi redigida que permitiu a evolução para

“o conceito de Carta Educativa Instrumento e Prática de Planeamento, projecto fundamental e dinâmico de intervenção de planeamento e ordenamento da rede educativa inserida no contexto mais abrangente do ordenamento territorial, que tem como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num dado território” (Oliveira, Coragem, & Martins, 2000, p. 8).

Porém, aqui a unidade de reflexão é o território genericamente entendido e não especificamente a cidade.

No que se refere à dimensão internacional, assinala-se que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) desenvolveu algumas iniciativas no sentido de promover Cidades Educadoras (*Educating Cities*) ainda nos anos 1970 e mais tarde de Cidades de Aprendizagem/Conhecimento (*Learning Cities*). Longworth (2006) e MacPhail & Plumb (2008) apresentam leituras contemporâneas, e retrospectivas, destes movimentos promotores de dinâmicas educativas ao nível municipal, e intermunicipal, assumindo Longworth um papel preponderante no apoio e desenvolvimento de iniciativas políticas no âmbito da UE, como à frente se assinala, enquanto MacPhail & Plumb analisam estas medidas evidenciando a sua tendência neo-liberal e propondo uma reconceptualização das mesmas em face a quadros axiológicos mais humanistas, com preocupações de coesão social.

⁴¹ No desenvolvimento do trabalho de concepção das Cartas educativas do Distrito de Beja, a equipa da Escola Superior de Educação que integrei reflectiu sobre estes princípios de autonomia e subsidiariedade, tentando operacionalizá-los na construção das Cartas Educativas.

Esta iniciativa precursora da OCDE ainda nos anos 70 não será independente da publicação em 1972 do relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure (*Aprender a Ser*, 1974), em que o movimento da Educação Permanente é desencadeado e a ideia da cidade educadora é apresentada - embora com menos vigor do que a de educação permanente. Estes temas e estas obras serão aprofundados no capítulo 4 dada a sua influência central para a construção do pensamento e do discurso sobre educação nas últimas décadas; por agora prossegue-se com a apresentação de medidas políticas específicas.

No contexto das actuais tendências da política europeia de educação, formação e emprego, sintetizadas na expressão Aprendizagem ao Longo da Vida⁴² (ALV), a dimensão territorial é também equacionada. Numa análise da dimensão local e regional da ALV, Longworth (2006, p. 183) identifica dois denominadores comuns da política de ALV, sendo um deles a transformação do papel dos poderes locais, de implementadores passivos das políticas nacionais a inovadores regionais da mudança na aprendizagem. O autor baseia-se em análise de documentos da UE, e cita:

“Cities and towns in a globalized world cannot afford not to become learning cities and towns. It is a matter of prosperity, stability and the personal development of all citizens. Lifelong Learning covers all aspects of city life (...)” (Comissão da União Europeia, 2001, citado por Longworth, 2006, p. 183)

A este propósito, vale a pena fazer um parêntesis para retomar a sistematização de Ortega Esteban (1990) acima apresentada, que assenta na relação entre os momentos de crise das sociedades, nomeadamente das cidades, e a emergência da educação (em sentido lato) como a estratégia mais adequada para as resolver. A ALV é assim apresentada na estratégia de Lisboa: como um modo de tornar a Europa a economia do conhecimento mais competitiva do mundo.

Tendo em conta estas asserções, o programa da UE *Towards a European Learning Society* (TELS - 1998) integrou os municípios como dimensão de análise e concebeu indicadores que estiveram na base de um instrumento interactivo de avaliação dos municípios, no sentido da sua competência enquanto *Cidade de Aprendizagem*. Concomitantemente, a União Europeia (UE) constituiu um fórum de exercício do que Borja (in Caballo Villar, 2001) designa de «municipalismo internacional»; o Comité das Regiões, que é um órgão consultivo composto por representantes dos poderes locais e regionais da Europa e que tem de ser consultado num conjunto de matérias, nomeadamente da educação⁴³. Segundo Longworth (2006), o TELS tornou-se a maior fonte de informação da Comissão Europeia sobre a dimensão local e regional da ALV, o que potenciou o interesse e as medidas

⁴² Mais à frente desenvolve-se uma análise mais cuidada de «Aprendizagem ao Longo da Vida», confrontando com outras abordagens à educação como parte integrante da vida toda, aqui o objectivo é sinalizar iniciativas recentes da política educativa que promovem as relações das instituições formais de educação com o seu contexto físico e territorial.

⁴³ Para mais informação sobre este assunto, consulte http://europa.eu/institutions/consultative/cor/index_pt.htm

desencadeadas pelas cidades que escolheram aderir a este projecto. O sentido da «cidade de aprendizagem ou aprendente» é assim definido pela UE:

“A learning city, town or region recognizes and understands the key role of learning in the development of Basic prosperity, social stability and personal fulfillment, and mobilizes all its human, physical and financial resources creatively and sensitively to develop the full human potential of all its citizens. It provides a structural and a mental framework which allows all citizens to understand and react positively to change” (Comissão da União Europeia, 2003 in Longworth, 2006, p. 187)

Dois aspectos destacam-se nestas demandas: por um lado, a especificidade da cidade é diluída, uma vez que parece ser indiferente a esta definição a dimensão urbana, enquanto núcleo identitário e histórico, em qualquer dos sentidos apresentados no ponto 1 - afinal, a referência é cidade, vila ou região; por outro lado, a iniciativa tem um pendor avaliativo e de tendência hierárquica e vertical, no sentido em que se pretende fazer um diagnóstico da situação, através de indicadores definidos centralmente pela UE e aplicados aos diferentes contextos, e se promove a relação de cada município com a Europa e não tanto as relações horizontais intermunicipais.

3.2.1. A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

Paralelamente a estas iniciativas de instâncias transnacionais, assinala-se a emergência de associação de municípios constituídas por iniciativa dos próprios protagonistas dos poderes locais, promovendo plataformas de entendimento ao nível transnacional, com adesão voluntária por parte de cada município. São exemplos a «Rede de Cidades de Aprendizagem do Reino Unido»⁴⁴, ou a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE); estas associações potenciam as relações intermunicipais, tanto ao nível nacional como transnacional. No contexto português, a AICE merece particular destaque, por duas razões: Lisboa e Porto integraram esta associação desde a sua fundação em 1990 e, actualmente, são já 42 as cidades portuguesas aderentes⁴⁵.

Lurdes Rabaça - responsável pelo Gabinete Lisboa, Cidade Educadora da Câmara Municipal de Lisboa, coordenadora da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras e representante de Lisboa no Comité Executivo da AICE - foi entrevistada enquanto informante privilegiada no âmbito da investigação que está na base desta dissertação⁴⁶. As suas palavras descrevem o

⁴⁴ Para mais informação, consultar: <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/lcn.htm>

⁴⁵ Concretamente: Águeda, Albufeira, Almada, Amadora, Azambuja, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Coimbra, Esposende, Évora, Grândola, Guarda, Leiria, Lisboa, Loulé, Loures, Miranda do Corvo, Moura, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Paços de Ferreira, Palmela, Paredes, Pombal, Portimao, Porto, Rio Maior, Sta. Maria da Feira, Santo Tirso, , Santarém, Sao Joao da Madeira, Sever do Vouga, Silves, Sintra, Torres Novas, Trofa, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicao e Vila Real. Informação recolhida em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idixar=923> último acesso em Janeiro de 2011.

⁴⁶ Confrontar Anexos B que se encontram no CD-ROM em apêndice a esta dissertação. No anexo I.1 encontra-se o guião da entrevista à Dra. Lurdes Rabaça e no anexo II.1 encontra-se a respectiva transcrição.

dia em que a adesão de Lisboa ocorreu e espelham a quase espontaneidade deste acontecimento:

“Em Maio de 90 recebemos uma visita da Dra. Pilar Figueras de Barcelona que veio a Lisboa e em uma hora e pouco minutos, e poucos minutos mais, foi recebida nos Paços do Concelho pelo Senhor Vereador da educação ao tempo, e por mim - que ele solicitou que eu estivesse. É ela que nos lança o desafio que Barcelona, que na altura tendo como presidente Pasqual, Pasqual Maragall, entendeu que a cidade educava e portanto cada vez mais devíamos pensar o que se passava na cidade e a cidade estruturar-se para se perceber que nos seus aspectos mais ínfimos (...) tem um efeito educador ou deseducador (...). Portanto a cidade educava, não eram só a escola e a família. Veio daí em 1990 ela vem perguntar a Lisboa se Lisboa quer aderir a uma situação destas. Entendendo Barcelona que isto devia ser um projecto gerido e organizado transversalmente pelos municípios, enquanto eleitos locais, enquanto representantes por eleição pela sua população. Portanto Lisboa disse que sim, que aderiria, e fez-se o primeiro congresso internacional em Novembro desse ano e ela vai também ao Porto. Portanto as duas primeiras cidades portuguesas que aderem a este movimento é Porto e Lisboa. Ela depois a seguir foi daqui para o Porto. O Porto também aderiu” (Lurdes Rabaça, linhas 251-265 da transcrição da entrevista, *Anexos B, II.1*)

Esta adesão passa, hoje, por um conjunto de trâmites, sendo que uma deles é a apresentação de um projecto em decurso na cidade e que seja uma concretização dos princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras. A versão actual deste documento, aprovado em 2004, desenvolve a «Cidade Educadora» em um preâmbulo e 20 princípios, organizados em 3 temas: “o direito a uma cidade educadora”, “o compromisso da cidade” e “ao serviço integral das pessoas”. Como documento de política intermunicipal de abrangência transnacional, remete para um conjunto de documentos internacionais e mundiais incontornáveis e cuja referência é em si mesma de grande significado e consenso políticos - é o caso da Declaração Universal dos Direitos do Homem ou da Convenção da Cimeira Mundial para a Infância⁴⁷. É interessante destacar que este documento não oferece uma definição clara e concisa do que é uma cidade educadora, mas antes aponta princípios e dinâmicas de funcionamento ligadas às relações intermunicipais e intramunicipais orientadas por valores de cidadania, solidariedade, paz, empregabilidade, competitividade e coesão social, entre outros; apresentam-se a seguir dois artigos exemplificativos do discurso deste documento:

Artigo 1, secção: «O direito a uma cidade educadora»

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. (...)

47 Especificamente: “A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).” (AICE, 2004, p.1)

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade.

(...)

Artigo 12, secção: «Compromisso da Cidade»

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

(...)

Artigo 15, secção: «Ao serviço integral das pessoas»

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

(AICE, 2004, p. 3 e 6)

É necessário destacar que este tipo de associações intermunicipais, em que a proximidade geográfica já não é critério absoluto para a consolidação de relações e de interesses partilhados, é também fruto do tempo, fazendo parte das características da sociedade contemporânea, nomeadamente os transportes e as telecomunicações. A partir dos estudos de Castels (2005), estas dinâmicas intermunicipais e transnacionais podem ser enquadradas no âmbito das possibilidades abertas pela *sociedade em rede* e das transformações das relações que daí decorreram, nomeadamente dos modos de fazer política e de governar. O autor assinala a renovação da centralidade das cidades e das metrópoles como um dos efeitos da sociedade contemporânea:

“O espaço da sociedade em rede está a construir-se, assim, em torno de redes de comunicação que vinculam territórios, as regiões metropolitanas, enquanto desvinculam outros” (p.25)

As cidades, e o fenómeno de urbanização, são consistentes com, e inerentes ao, desenvolvimento da *sociedade em rede*, o mesmo não se pode dizer do Estado, pois o seu lugar nesta sociedade torna-se bastante ambíguo. Na era moderna, o Estado era a figura mais determinante das relações e das decisões políticas, culturais, educacionais, e mesmo sociais e económicas; hoje, vê-se ultrapassado pelos fluxos globais produzidos pelas mais diversas redes, e de um Estado-nação como entidade hegemónica e homogénea a um «Estado em rede» como grupo de protagonistas com uma dinâmica plural:

“os Estados-nação do passado, sem deixarem de existir, converteram-se em nós (essenciais) de uma rede institucional em que partilham soberania e decisões com instituições nacionais,

supra-nacionais, internacionais, quase-nacionais (como a Catalunha), regionais, locais e organizações não governamentais” (Castells, 2005, p. 28).

Por fim, importa acrescentar que a AICE tem um papel educativo na própria forma de trabalhar e promover os seus ideais e projectos. Desde o primeiro momento, esta associação promoveu um trabalho teórico e reflexivo em torno dos seus encontros e iniciativas. O congresso fundador desta associação deu origem a uma notável reunião de contributos transdisciplinares sobre as possibilidades, os projectos e as oportunidades de fomentar cidades educadoras. Alguns destes contributos serão retomados no capítulo 4.

3.2.2. MEDIDAS POLÍTICAS EXTERIORES AO SISTEMA EDUCATIVO MAS COM IMPACTOS EDUCATIVOS

Para além das questões e possibilidades introduzidas pelo municipalismo e pelo papel dos poderes locais na definição de políticas e projectos de educação, ou com dimensões educadoras, há uma outra dimensão que interessa aqui analisar que, não estando dissociada da anterior, emerge do conteúdo das actuais políticas de educação. Novamente o foco coloca-se sobre as políticas da Aprendizagem ao longo da Vida e ao modo como se verifica um esforço por alargar os limites da acção da política educativa, tentando estendê-la a outras instituições de educação e formação, a outros profissionais e mesmo a não profissionais (Alves, Neves, & Gomes, 2010). Este alargamento das fronteiras de aplicabilidade da política de educação é consistente com a ideia genérica de que a aprendizagem não se circunscreve a uma idade da vida, nem a uma instituição, mas antes acontece ao longo e ao largo da vida.

Isto quer dizer que é possível identificar outros impactos nas dinâmicas educadoras das cidades, por via não exclusivamente do município nem exclusivamente das políticas educativas, mas das instituições que respondem de forma mais e menos autónoma a reptos diversificados de aprendizagem e formação, e de políticas de ciência, cultura e emprego. Decorrente do tema de investigação que aqui se problematiza - processos intencionais de educação de crianças em cidades - está a relevância do modo como as políticas de divulgação e promoção da cultura, nomeadamente as medidas de sensibilização da população para este domínio, atingiram as instituições culturais localizadas com maior concentração e concomitância nas cidades - como é o caso dos museus, das bibliotecas, dos teatros, dos centros de ciências, dos jardins botânicos ou das quintas pedagógicas. Santos (2007) - presidente do observatório das Actividades Culturais (OAC) - analisa as políticas culturais das últimas duas décadas em Portugal e assinala sucessivas tentativas de articulação de políticas e práticas de cultura e educação, apresentando como exemplo ilustrativo o Programa Nacional de Promoção da Leitura de 1997, hoje Plano Nacional de Leitura. Esta medida política é um exemplo paradigmático das relações de articulação política entre educação e cultura, especialmente da construção de uma política educativa de abrangência ilimitada, com impactos nas decisões e nas práticas de professores, de

país, de bibliotecas, de livrarias, de editoras e até de escritores. A articulação evidenciada pela autora sintetiza uma implicação e reconfiguração mútua entre políticas de educação, cultura, nação, território e instituições:

“A criação de condições de motivação para a leitura contou com um instrumento normativo importante - o diploma da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (1987). É a 1ª Rede Nacional lançada pelo MC [Ministério da Cultura] (seguiram-se a dos Teatros e dos Espaços Culturais - 1999, a dos Museus - 2000). (...) Mas a meta em vista - uma biblioteca em cada concelho - ainda não foi atingida. (...) O novo modelo de bibliotecas (que nem todas conseguem cumprir satisfatoriamente) associa à promoção da leitura actividades de animação cultural para diferentes sectores da população e envolve agentes culturais locais” (Santos, 2007, pp. 2, 3).

No decurso dos estudos desenvolvidos pelo OAC, Lourenço (2008) - investigadora do OAC - refere a timidez destas tentativas de articulação, enunciando como exemplo o projecto «A minha escola adopta um museu», da iniciativa conjunta da Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento curricular do Ministério da Educação e o então Instituto Português dos Museus. A autora conclui:

“São, no entanto, projectos pontuais não resultando de uma efectiva política inter-sectorial onde se afectem meios e desenvolvam procedimentos que resultem num programa comum com continuidade.” (Lourenço, 2008, p.4)

Este balanço deve ser entendido como relativo a medidas comuns concretas e designáveis. Contudo, existem outras que são mais difusas, mas de grande importância: as que decorrem da dotação de infra-estruturas culturais pelo país - com os acima referidos programas de redes de bibliotecas, museus e teatros. Estes equipamentos têm renovados objectivos de alargamento do acesso à cultura, sendo visível o aumento do número de instituições que integra serviços de educação. Apesar de terem metas e modos de funcionamento distintos, interessa destacar que o público escolar é muito significativo no âmbito do trabalho destes serviços. De facto, a Lei-quadro dos Museus Portugueses integra a componente de educação como uma das funções destas instituições, estimulando explicitamente as relações com o sistema formal de educação. A especificidade da cultura científica também tem de ser aqui enunciada, não porque se distinga das estratégias mais globais até aqui definidas, mas porque nos últimos anos se tornou uma referência. É importante lembrar que também em meados dos anos 1990 se deu início ao Programa Ciência Viva, e desta vez a partir do Ministério da Ciência e da Tecnologia em conformidade com directrizes europeias. Numa análise das condições de emergência e funcionamento dos centros ciência viva, Coelho (2008) caracteriza o programa e clarifica os seus objectivos:

“promover a cultura científica e tecnológica da população portuguesa, a aprendizagem experimental das ciências nas escolas e o envolvimento dos cientistas em actividades de divulgação da ciência” (Ciência Viva, 2007 in Coelho, 2008, p. 9)

Estes são objectivos com claras componentes educacionais e que promovem dinâmicas novas em Portugal, especificamente a que se refere ao papel de divulgação proposto aos cientistas. Materializam-se também na criação de um novo tipo de espaço: os centros ciência viva que também foram alvo da constituição de uma Rede Nacional, que se propôs a distribuir estes centros pelo país com o objectivo de haver um por distrito, actualmente, e de acordo com Coelho (2008) existem 17 centros ciência viva. Estes centros são um tipo muito específico de museus, museus que se pretendem interactivos e que se propõem estimular as relações com os contextos onde são implantados. É ainda importante referir que a sua implantação não é tão claramente urbana, como a dos museus ou teatros, mas assume igualmente objectivos e funções educadoras na sua génese.

Democratização da Cultura ou democracia cultural?

Em termos gerais, vale a pena destacar que todos estes equipamentos poderão ser apreciados do ponto de vista da *publicidade* sob a qual funcionam, que promovem e que cumprem. Serão espaços públicos os teatros, os museus, os centros ciência viva e as bibliotecas? Por um lado, a resposta parece ser claramente positiva, uma vez que eles trabalham em função do colectivo e que promovem algumas áreas da produção humana tradicionalmente elitistas. Por outro lado, a acessibilidade não é garantida em diferentes perspectivas: não o é em termos simbólicos, por esta tradição elitista que os lugares de cultura transportam; nem sempre o é em termos financeiros, uma vez que para muitos destes equipamentos é preciso comprar um bilhete para entrar e ainda que haja tarifas e dias especiais esses são-no mais facilmente para os que frequentam e conhecem, coloca-se a questão do grupo de pertença uma vez que o trabalho destas instituições é muitas vezes dirigido especialmente a grupos organizados, nomeadamente a grupos escolares. No entanto, o enquadramento que Lopes (2007) faz destas medidas de política cultural permite evidenciar o seu carácter dinâmico e a sua integração nos modos de vida dos cidadãos.

Lopes (2007) integra este tipo de dinâmicas num entendimento amplo e contemporâneo de política cultural. Partindo do contributo de André Malreaux como ministro da cultura francês na década de 1960, Lopes situa o desencadeamento de políticas de disseminação da cultura por todos. O uso do singular da palavra *cultura* remete para uma das características fundamentais desta construção política: a identificação de um cânone considerado fundamental para a formação e o desenvolvimento dos cidadãos franceses. Esta abordagem política de *democratização* cultural, que privilegia o acesso a um conjunto monolítico de obras de referência, tem fortes impactos ao nível da construção da cidadania e das dinâmicas de cidade porque um dos seus instrumentos essenciais são as instituições em que as obras são apresentadas, por esta «alta cultura» exigir algumas

condições de apresentação; daqui resultou a construção de «casas da cultura» espalhadas pelo território da nação.

Esta abordagem à cultura parece ser muito consistente com a abordagem ao conhecimento promovido pelas correntes políticas de democratização da educação, que se traduziram na construção e definição por parte da administração central da educação, de um cânone (programas, currículos), a ser trabalhado também em instituições exclusivamente educativas - as escolas. Mas, uma vez que estas privilegiam as crianças, a sua implantação tem maior relação com a equação demografia-geografia, o que, em Portugal do Estado Novo, conduziu à construção de escolas em zonas de fronteira de acesso territorial por parte das crianças e frequentemente arredadas de quaisquer outras dinâmicas e que em duas ou três décadas deu origem ao grave problema das escolas isoladas⁴⁸.

Mais uma vez, e tal como acontece com os períodos de maior vigor de políticas de democratização do acesso à educação escolar, a questão coloca-se no diferente acesso que as diferentes pessoas e classes sociais e grupos étnicos têm às obras e aos espaços em que elas circulam. Lopes (2007) faz eco dos trabalhos de Bourdieu sobre o desigual acesso simbólico aos espaços de cultura assim orientados. Emergem então incitativas ainda tímidas de uma abordagem que designa de construção de uma *democracia cultural* assente na convicção de que:

“a cultura não é apenas um bem de consumo, mas também um espaço para que os cidadãos formem a sua própria cultura” (Lopes, 2007, p. 83)

Estas convicções encontram eco, por exemplo, na disseminação de serviços educativos no contexto de diversificadas instituições de cultura, tomada esta num sentido amplo e plural que integra diferentes disciplinas - da ciência às artes visuais, das artes do palco ao artesanato. Está também visível nas opções de gestão e organização destes espaços públicos, e das dinâmicas que possibilitam⁴⁹. Esta opção de acesso à cultura e de acesso a modos de (re)construir a cultura de cada indivíduo poderá intensificar a premissa de Lefebvre sobre a cidade como valor de uso - pela oportunidade de usar diferentemente as instituições da cidade.

Assim, as Políticas Culturais, genericamente, e as medidas de formação e sensibilização de públicos, nomeadamente do público escolar, têm uma relação forte com o acesso e uso das instituições de cultura e nomeadamente com o mercado da cultura e a necessidade de

⁴⁸ Vale a pena destacar o caso do Baixo Alentejo, dado o conhecimento territorial a que tive acesso ao longo da primeira fase de desenvolvimento das Cartas Educativas do distrito de Beja nos anos de 2003–2004. Foram frequentes as escolas cujo acesso era apenas possível mediante o uso de veículos de tracção a quatro rodas e em que a única marca da acção humana era a agricultura.

⁴⁹ Veja-se o exemplo da afirmação feita por Mark Députer, director do Teatro Municipal Maria Matos em Lisboa no programa televisivo Câmara Clara exibido na RTP2 em Outubro de 2009: o público do teatro municipal não é só quem assiste, é também quem faz e precisa de apresentar o seu trabalho.

atrair novos «públicos» às instituições. Já as políticas de ALV estão muito associadas a aspectos de empregabilidade e competitividade, como acima se fez notar. Ao mesmo tempo, não pode ser esquecido que todas estas instituições de educação e cultura, de artes ou de ciências têm uma dimensão geográfica e de vinculação territorial. E se:

“as políticas culturais não podem ausentar-se de estratégias de dinamização das cidades” (Santos, 2007, p. 4)

poderão as políticas de educação continuar a fazê-lo?

De facto esta ausência de relação entre políticas de educação e seu enquadramento nas dinâmicas sociais e culturais é visível nas recentes medidas de construção da *escola a tempo inteiro* - conforme Despacho 12591 de 2006. Esta interpretação assenta em dois pressupostos: por um lado a estas medidas parece estar subjacente a crença de que fora da escola não é possível concretizar aprendizagens válidas, por outro lado, promove-se o fechamento da escola às iniciativas vindas do exterior do sistema oficial de educação - uma vez que até o leque de opções quanto às formas de ocupar todas as crianças que frequentam o primeiro ciclo durante oito horas está cerceado àquelas (poucas de uma longa lista) que a administração central financia, como se prevê na circular de 7 de Junho de 2006. A estas opções acresce a necessária requalificação das escolas públicas e em que uma das medidas mais evidentes - a quem passa e passeia pelas ruas - é a elevação dos muros que separam a escola da rua. Comentando opções actuais políticas em França, Philippe Meirieu afirmava:

“Victor Hugo decía: “Cada vez que abrimos una escuela, cerramos una cárcel.”

Actualmente, en Francia, suprimimos masivamente todas las ayudas a asociaciones (en particular a las asociaciones que se ocupan de jóvenes delincuentes) para invertir este dinero en la construcción de centros educativos cerrados (cárceles para adolescentes). Es una opción, pero es una opción que plantea graves problemas.” (Meirieu & Pozo, 2008, p. 261)

3.3. CRIANÇAS NAS CIDADES



Figura 3.1. Parque infantil Zaanhof, em Amesterdão, da autoria do arquitecto Aldo van Eyck.

Fonte: <http://www.flexmens.org>

No X Congresso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM X), que decorreu em Dubrovnik em 1956, o arquitecto holandês Aldo van Eyck apresentou a proposta “Lost Identity Grid” que se baseava no trabalho desenvolvido ao longo de dez anos sobre e para a construção parques infantis em Amesterdão. A síntese que apresenta no congresso é muito crítica das cidades europeias, então em desenvolvimento. Analisa especificamente a abordagem modernista subjacente, denunciando a excessiva demanda pela planificação e racionalização dos espaços das cidades em reconstrução neste período do pós-guerra. O trabalho é apresentado em 4 painéis, tendo cada um deles uma frase chave, assim:

“a city without the child’s particular movement is a paradox.

Snow! The child takes over yet what it needs is something far more permanent than snow.

The playground as core and extension of the doorstep.

If childhood is a journey, let us see to it that the child does not travel by night”

(Aldo van Eyck citado por Risselada & Heuvel, s.d., p. 56-57)

A proposta deste arquitecto foi no sentido de pontuar as cidades com «*espaços para e de crianças*⁵⁰», construídos e desenhados de modo a que as possibilidades de uso fossem diversas, inventivas e pouco controladas. Em Amesterdão, terá desenhado aproximadamente 700 parques infantis para os interiores dos quarteirões, que assim prolongam o espaço e a vida privada da casa para um espaço público, de abrangência limitada pelo uso (e não pelas grades ou cancelas) e com segurança associada espontaneamente à sua implantação. Risselada & Heuvel (s.d.) consideram que o interesse de van Eyck pelas crianças residia no facto de elas estarem ausentes dos debates e das

⁵⁰ Esta expressão inspira-se na proposta tipológica de Moss & Petrie (2006) sobre os «serviços para crianças» e os «espaços de crianças» evocados na introdução deste trabalho, e que serão retomados no capítulo 5.

práticas de arquitectura e urbanismo e também na centralidade atribuída ao brincar e à espontaneidade da vida, de que as crianças são um dos pólos centrais, ao lado dos poetas e dos artistas⁵¹ - “Van Eyck’s playgrounds marry his profound interest in non-modern cultures to poetry, art and the world of children” (Heuvel citado por Risselada & Heuvel, s.d., p. 56). Esta é uma abordagem surpreendente e inspiradora, especialmente se se tiver em conta que o trabalho deste arquitecto vem no contexto do pós II Guerra Mundial, e que a sua proposta vai no sentido de cuidar da cidade e dos espaços de habitabilidade e convivialidade que ela pode conter. Espaços de liberdade a partir das vidas das crianças como possibilidade de recuperação da tragédia da guerra.

A assumpção do lugar das crianças como ponto a partir do qual se olha a vida nas cidades permite enfatizar a imanência da interdependência de todos os elementos e actores em presença. Esta evidência exige uma abordagem que respeite e trabalhe com dinâmicas relacionais e holísticas. No que se segue, apresentam-se projectos que ambicionaram promover mudanças nas cidades a partir da perspectiva das crianças. Os projectos são mobilizados por objectivos distintos entre si, no entanto todos alargam o campo dos possíveis tanto pelas propostas como pelas questões que suscitam. Para o fim fica aquele que considero ser o projecto mais holístico e com maiores implicações educacionais para as crianças e para as cidades europeias: «La città dei bambini»⁵² de Francesco Tonucci.

3.3.1. REPENSAR O PLANEAMENTO URBANO INCLUINDO PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS

Motivado por uma leitura preocupada com as derivas da vida nas cidades do mundo, também Kevin Lynch se ocupou com as mudanças das cidades, propondo as crianças como porta de entrada para as (re)pensar. Autor de um dos livros mais canónicos nas questões de planeamento urbano⁵³, interessou-se pelos modos como as crianças vivem na cidade e pensam sobre esse habitar (in Chawla, 2002, e Driskell, 2002). De acordo com Chawla (2002), Lynch foi influenciado pelas estatísticas internacionais que indicam a concentração populacional nas cidades e pelos trabalhos da pedagogia crítica, nomeadamente pela publicação da «Pedagogia do Oprimido» de Freire. Num exercício de autocritica, constatou o modo como os seus trabalhos não integravam as dinâmicas de mudança das cidades, favorecendo leituras contemplativas e logo pouco adequadas para compreender o crescimento das cidades no contexto dos movimentos populacionais ao nível mundial. Neste quadro mais global e mais individual, Lynch propôs-se integrar as perspectivas das crianças promovendo uma abordagem participada, interdisciplinar e holística dos processos de planeamento urbano, nomeadamente de desenvolvimento das cidades e já não apenas da sua imagem e da sua forma.

⁵¹ De acordo com uma das obras de referência do autor, “Homo Ludens” de Huizinga publicado nos anos 1930.

⁵² Para mais informações consultar: <http://www.lacittadeibambini.org/interna.htm>

⁵³ O livro em questão é “A Imagem da Cidade” e foi publicado em Portugal pelas Edições 70 em 1960.

O projecto “Growing up in Cities” desenrolou-se no final dos anos 1970, no contexto do programa da UNESCO “Man and his environment: an opportunity for children and their city”, que decorreu entre 1968 e 1978⁵⁴ (Chawla, 2002, p. 20). Este foi um projecto internacional com o envolvimento de cidades muito distintas, em termos geográficos, políticos, culturais e populacionais. Começou com Salta (Argentina) e Melbourne (Austrália), a que se foram juntando outras cidades, como Cracóvia e Varsóvia (Polónia), povoações nos subúrbios de Toluca e da Cidade do México (ambas no México). Mediante o uso de estratégias de investigação diversificadas e participativas (que serão abordadas mais especificamente no capítulo 6.) Lynch identificou aspectos centrais dos modos de vida das crianças nas cidades, a partir do que traçou um conjunto de recomendações para o planeamento urbano. A constatação do uso frequente que as crianças faziam das ruas e dos espaços de vizinhança, no contexto de cidades com cada vez mais trânsito, despoletou propostas sobre o desvio do trânsito e a reutilização de espaços vazios e abandonados, pelas e para as crianças (de modo muito consistente com as propostas de van Eyck acima apresentadas, embora não seja feita qualquer referência ao seu trabalho). Também transversal às crianças das cidades analisadas era a relação com as árvores e a natureza, o que fez Lynch defender a necessidade de os planeadores urbanos pensarem a paisagem para além do embelezamento da cidade, de modo a que a fruição e a relação se tornasse possível nos quotidianos de crianças. Muito significativo para o tema do espaço público da educação de crianças, foram estas conclusões do projecto:

“He also noted children’s preference for places with a clear social and spatial identity, the importance of community celebrations, as well as the need to conserve natural resources and historical landscapes in which children can take pride. At the same time, he recommended that “the city should open out to these children”. Therefore, he made several suggestions to make city services and cultural and environmental resources accessible” (Chawla, 2002, p. 25)

Estas observações remetem para a problematização de espaço público acima desenvolvida, nomeadamente pela abordagem de Arendt (2001) sobre a esfera pública como mundo comum ou os contributos de Lopes (2007/2008) sobre a identidade dos lugares das cidades. O que aqui está em questão parece ser uma certa atracção das crianças pelos espaços públicos das cidades, em detrimento de «não-lugares» ou de «pseudo-espacos públicos». Como síntese, Lynch considerou que o projecto “Growing up in Cities” não teve a abrangência pretendida, mas permitiu reunir dados para defender a integração da observação e investigação com crianças nos processos de planeamento urbano. A publicação da Convenção dos Direitos da Criança, a que voltaremos no capítulo 5, e a mobilização de algumas organizações promoveu a recuperação das linhas essenciais deste

⁵⁴ É interessante fazer notar que este foi também o período da disseminação de projectos de educação não formal por iniciativa desta mesma organização - temática abordada no capítulo 4.

projecto em meados dos anos 1990, pela UNESCO com o Centro Norueguês de Investigação com Crianças e a Childwatch International. Desta vez, a abrangência internacional foi acautelada e as cidades que participam nesta segunda edição do projecto agora designado «Growing up in an Urbanising World» são: Bangalore, Buenos Aires, Joanesburgo, Melbourne, Northampton, Oakland, Trondheim e Varsóvia. Chawla (2002, p. 32-33) sintetiza os resultados da fase de investigação deste novo projecto, considerando que as crianças mostram ter ideias sérias e consistentes sobre as cidades que habitam, fazendo recomendações realistas para melhorar a comunidade, mas desconfiam que os adultos no poder não as querem ouvir seriamente, o que é consistente com a resistência à participação das crianças que se evidenciou nas entrevistas feitas a autarcas. Em termos mais genéricos, o projecto identificou fontes de satisfação e de alienação com o contexto urbano habitado pelas crianças, como se resume no quadro seguinte:

Conclusões do Projecto “Growing Up in an Urbanising World”

1. Fontes de satisfação	2. Fontes de alienação
Segurança e liberdade de movimentos	Estigma e exclusão social
Integração social	Aborrecimento
Variedade de lugares de actividades interessantes	Receio de crime e violência
Lugares de encontro de pares	Tensões raciais
Identidade comunitária coesa	Trânsito intenso
Áreas verdes	Lixo não recolhido
Necessidades básicas asseguradas	Falta de serviços básicos
Contextos securizantes	Sensação de impotência política

Quadro 3.1. Conclusões do projecto Growing Up in an Urbanising World

Fonte: Chawla, 2002, p. 221–225.

Como facilmente se percebe, a relação directa com a cidade e as suas especificidades foi considerado fonte de satisfação pelas crianças envolvidas neste projecto internacional. De facto, a satisfação parece ser consistente com uma ideia de fruição do espaço público e de pertença a esse mesmo espaço como lugar síntese das identidade e diversidade da vida em cidade. A proposta de Chawla, desenvolvida mais intensivamente por Driskell (2002), aponta no sentido de que as autarquias e os urbanistas encontrem modos de conhecer e enquadrar os contributos das crianças e as suas necessidades específicas como uma das fontes para o planeamento urbano. Nesse sentido Driskell (2002) propõe um conjunto de estratégias e de materiais que fomentam a participação das crianças e a sua possibilidade de se posicionarem perante situações e questões concretas associadas ao planeamento urbano.

Assegurar os direitos das crianças: Cidades Amigas das Crianças

Os projectos até aqui referidos têm como ponto de partida a cidade e como motivação a ausência das perspectivas de um conjunto de habitantes da cidade (as crianças) na tomada de decisões sobre o planeamento urbano. Levantam-se assim questões de ordem epistemológica e metodológica que ficariam sanadas pela adaptação de estratégias participativas no planeamento urbano. A seguir apresenta-se um programa que tem como ponto de partida as crianças, e mais concretamente, as suas condições de vida *presente* nas sociedades contemporâneas e o modo como a elas subjaz (ou não) a garantia do previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). No capítulo 5 volta-se a este tema, aprofundando o lugar dos documentos oficiais associados aos direitos das crianças na reconfiguração das aceções de infância. Aqui observamos os seus impactos em projectos de reorganização das cidades contemporâneas.

“Cidades amigas das crianças” (CidAmCri) é a designação do programa promovido pela UNICEF, que aqui se introduz. Este emergiu do confronto entre os direitos previstos na CDC e o reconhecimento de algumas tendências contemporâneas importantes: a rápida transformação e urbanização das cidades globais, a responsabilidade crescente dos municípios e comunidades num contexto de crescente descentralização e, consequentemente, a importância cada vez mais significativa das cidades nos sistemas nacionais económicos e políticos. Estas características das cidades contemporâneas não parecem ser imediatamente favoráveis à implementação da CDC. Esta é a assumpção subjacente ao programa desencadeado pela Unicef, que é considerado o CidAmCri como um passo na promoção de um mundo mais adequado às crianças.

“The Child Friendly Cities Initiative (CFCI) was launched in 1996 to act on the resolution passed during the second United Nations Conference on Human Settlements (Habitat II) to make cities liveable places for all; in UNICEF terms, aiming to put “children first.” The UN Conference declared that *the well-being of children is the ultimate indicator of a healthy habitat, a democratic society and of good governance*”. (UNICEF, 2009, p. 1)

Neste sentido, a proposta é que o carácter «amigável» das sociedades não se resuma às cidades, pretendendo-se que as medidas propostas sejam válidas para qualquer tipo de comunidade, do mesmo modo que os direitos são para todas as crianças. O programa em questão funciona como uma espécie de desafio às comunidades para que se comprometam com a completa implementação da CDC. De acordo com a UNICEF (2004, p. 1), as «cidades amigas das crianças» são as que procuram garantir o direito de cada jovem cidadão a:

- influenciar decisões sobre a cidade;
- expressar a sua opinião sobre a cidade que querem;
- participar na família, na comunidade e na vida social;
- receber serviços básicos como saúde e educação,
- beber água potável e ter acesso a condições sanitárias adequadas,
- ser protegido de exploração, violência e abuso,

- caminhar pelas ruas em segurança,
- encontrar amigos e brincar,
- ter espaços verdes para plantas e animais,
- viver num ambiente não poluído,
- participar em eventos sociais e culturais,
- ser um cidadão com acesso a todos os serviços, independentemente de origem étnica, religião, rendimento, género ou deficiência⁵⁵.

Constata-se a abrangência destes princípios que passam por direitos básicos de beneficiação até aos direitos de participação, destacados no capítulo 5 na apresentação da CDC.

Embora muitas vezes se associe o trabalho da UNICEF a regiões do mundo mais carenciadas, como os continentes africanos e asiáticos, importa destacar o modo como nem todos estes itens estão presentes nas sociedades ocidentais. De facto, e confirmando a imagem da criança como «beneficiária do estado de providência» (Sarmiento, 1999)⁵⁶, o que estará mais assegurado na Europa são os direitos passivos de ter acesso aos vários serviços sociais, especificamente os de saúde e educação, de beber água potável e ter acesso a condições sanitárias adequadas. Todos os outros se configuram como aspectos a ter em conta no desenvolvimento das cidades europeias, uma vez que não estão plenamente nem universalmente assegurados. Como já foi referido nomeadamente a partir de Moss & Petrie (2006) as crianças ocidentais passam a maior parte do seu tempo de vida em espaços que são dominados por funções apriorísticas, desenhados e concebidos exclusivamente por adultos para a protecção, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. Como será desenvolvido mais à frente no capítulo 5, esta tendência produziu uma leitura da infância e dos espaços onde é confinada como uma espécie de antecâmara da vida. De algum modo também, este clausura das crianças traduz-se também em exclusão dos espaços de cidadania, sendo inibidora da garantia de direitos de participação e de autonomia na vida presente. Corresponde a uma certa privação inerente à ideia tacitamente generalizada de que as crianças não têm lugar na esfera pública.

Assim, não causa estranheza a adesão de vários projectos de cidades europeias a este programa. De acordo com o balanço das experiências feito pela UNICEF (2004) o desencadeamento do processo de construção de uma cidade amiga das crianças pode ser *top-down* ou *bottom up*. A primeira modalidade refere-se a iniciativas políticas mais centralizadas cujo exemplo são cidades que aderiram por decisão dos Presidentes das autarquias; já a segunda modalidade se refere a medidas descentralizadas desenvolvidas por acção de associações, comunidades, ou um grupo de pessoas. Em Portugal cumpriu-se a tradição de forte centralização e, em 1 de Junho de 2007, no âmbito das celebrações do

⁵⁵ Tradução minha do documento original em inglês UNICEF, 2004, disponível em <http://www.childfriendlycities.org/>

⁵⁶ No capítulo 5. Será abordada e desenvolvida este tema das imagens de criança a partir de Sarmiento (1999).

Dia da Criança, foi assinado um protocolo entre o Ministério do Trabalho e da Segurança Social e um conjunto de municípios portugueses, distribuídos racionalmente de norte a sul do país⁵⁷. Desta medida centralmente desencadeada não se conhecem mais desenvolvimentos. Na base de dados da Unicef⁵⁸ encontram-se dois projectos internacionais que integrados por equipas de cidades portuguesas. Um deles é relativo ao programa internacional das cidades saudáveis que é integrado pelo Seixal - Healthy Urban Planning in Practice: Experience of European Cities Report of the WHO City Action Group on Healthy Urban Planning; o outro é a Rede Europeia de Provedores da Criança, integrado por Lisboa.

Vale a pena referir outros exemplos, dada a expressão e sentido que conferem a esta iniciativa.

A «Playlink⁵⁹» é uma associação britânica com sede em Londres, cujo projecto aderiu ao CidAmiCri. O seu objectivo maior é a promoção de espaços de brincadeira, que sejam espaços de crianças e que promovam o uso de espaços da cidade. Esta associação dá apoio aos agentes que localmente, em todo o Reino Unido, organizam os espaços de brincadeira. Defende o valor e as potencialidades de espaços para brincadeiras livres que se constituam preferencialmente como recreios de aventura (“adventure playgrounds”), como alternativa aos modelos mais estereotipados de «vedação-tapete-construção» que organizam e prevêem as brincadeiras possíveis (sendo todas as outras demasiado perigosas). Propõem e desenvolvem o conceito de “playable spaces”:

“We believe that playable space should be beautiful, individually designed, should please and stimulate the senses, and be sources of delight and surprise. Nothing less will do.

Quality playable spaces are those that offer children and young people opportunities to engage with their natural surroundings, be sociable and solitary, create imaginary worlds, test boundaries, construct and alter their surroundings, experience change and continuity, and take acceptable levels of risk.” (Playlink)

É muito interessante perceber mais concretamente o que esta associação faz questionando aspectos centrais das preocupações de segurança e de controlo da infância hoje consensualmente defendidas. Na exposição “Places for Play” confrontam dois paradigmas dos espaços de brincadeira: lugares de aborrecimento e lugares da possibilidade.

⁵⁷ Uma vez que nesta data a minha investigação já estava em andamento mas a sua componente empírica ainda não estava definida, coloquei a hipótese de acompanhar este processo. Ainda em Julho de 2007 contactei o Ministério em questão e todas as autarquias referidas nas notícias de jornal para propor a organização de encontro de trabalho sobre estas dinâmicas. As respostas obtidas foram muito difusas. Com o Ministério as reuniões foram sucessivamente adiadas, até caírem no esquecimento. De entre as 13 autarquias contactadas, apenas três se mostraram interessadas num primeiro momento. O balanço dos contactos permitiu fundamentar a decisão de abandonar a ideia de acompanhar este processo. Mas, proporcionou a organização do Seminário Internacional «Educação na Cidade: Alargar o campo dos possíveis», que decorreu na FCT-UNL em Junho de 2008 e na Câmara Municipal de Palmela em Outubro do mesmo ano (veja-se Anexos B, V.1.). Na primeira parte deste seminário foi organizado um workshop sobre este programa da Unicef, por mim e pela minha orientadora Professora Doutora Mariana Gaio Alves. Alves & Gomes (2009) fixou esta experiência e as temáticas aí exploradas.

⁵⁸ Disponível em <http://www.childfriendlycities.org/>, última consulta em 30 de Março de 2010.

⁵⁹ Para saber mais consulte: <http://www.playlink.org.uk/>

Lugares de aborrecimento (Places of Woe):



Figura 3.2.: Parques Infantis «Dull Cliché» e Why?»

Fonte: Playlink & FreePlayNetwork (2006). Fotografias de Nicola Butler.

Lugares da possibilidade (Places of Possibility):



Figura 3.3.: Parque Infantil, Stirling

Fonte: Playlink & FreePlayNetwork (2006)

Fotografia de Sue Gutteridge



Figura 3.4.: Creche de Wingate.

Fonte: Playlink & FreePlayNetwork (2006)

Fotografia de Paul Collings

Este é um caso claro de uma adesão «botom-up», em que as iniciativas desta associação introduzem mudanças subtis e não dirigidas pelos poderes locais, embora possam vir a ter o seu apoio. Em termos processuais, este projecto tem um pendor participativo e logo progressivo e dependente da adesão e do uso que as pessoas concretas fizerem das suas propostas.

O exemplo espanhol é também muito expressivo, sendo destacado em UNICEF (2009). O projecto «Ciudades Amigas de la Infancia» é da iniciativa da Federação Espanhola de Municípios e Províncias⁶⁰, e tem como objectivo geral sensibilizar politicamente os autarcas a introduzir medidas políticas que promovam a implementação dos direitos das crianças nos respectivos municípios. Em termos mais concretos, este projecto regula-se por indicadores relativos à promoção de políticas intersectoriais de apoio às crianças, de participação da vida das crianças (garantia de saúde, educação, ambiente saudável, direito a brincar) e procura favorecer a descentralização de medidas de cooperação internacional.

⁶⁰ Para mais informações consultar <http://www.ciudadesamigas.org/>

Como se poderá perceber, a identidade deste projecto está muito mais vinculada ao previsto pela Unicef na descrição do programa, sendo fruto de uma aceitação do desafio que a Unicef lançou a todos os países do mundo. Já o exemplo anterior tem características muito diferentes, quer em termos da radicalidade e especificidade das propostas, quer pelo facto de a sua origem não ter sido motivada pelo projecto da Unicef, mas antes se ter encontrado aspectos comuns *a posteriori*. De qualquer modo, o contacto com ambos os projectos abre horizontes sobre as possibilidades contidas na proposta da Unicef.

Do ponto de vista mais operativo, a Unicef (2004) criou um conjunto de instrumentos de trabalho que procuram promover a organização de mecanismos para a construção de cidades que são amigas das crianças, e que o são de modos diversos, uma vez que:

“the concept of Child Friendly City is not based on an ideal end state or a standard model” (Unicef, 2004, p. 2)

Nesta perspectiva identificam nove elementos de trabalho para a construção das CidAmiCri, que têm como condição necessária o envolvimento significativo das crianças. Os elementos em referência são:

- a promoção da participação das crianças nos processos de decisão;
- o desenvolvimento de um enquadramento legal que assegure os direitos das crianças;
- a sua tradução numa estratégia de direitos da criança que abranja toda a cidade ;
- criação de estruturas e mecanismos de coordenação das estratégias acima referidas;
- a existência de um orçamento para as crianças, que contemple as suas especificidades na vida da cidade;
- realização de relatórios regulares sobre o estado de implementação dos direitos das crianças e da sua vida numa cidade mais amigável;
- assegurar o conhecimento dos direitos das crianças;
- apoio a organização independentes que defendam os direitos das crianças e promovam a sua implementação na vida quotidiana da cidade.

A estes elementos são associadas check-lists (Unicef, 2004) que facilitam a monitorização do desenvolvimento local dos projectos e da sua relação consistente com os princípios do programa da Unicef.

Tanto os projectos evocados como os dispositivos propostos pela Unicef assumem uma perspectiva complexa da crianças como ser humano de plenos direitos, inclusive o direito ao presente como tempo de vida, e à sociabilidade como participação e não apenas como recepção. Estes temas serão aprofundados no capítulo 5.2. A seguir, apresenta-se uma última abordagem às relações entre as crianças e as cidades que partilha de alguns princípios até aqui apresentados mas coloca a ênfase nas problemáticas das cidades europeias e integra a escola como um elemento central na reflexão sobre a vida das crianças na cidade.

3.3.2. REPENSAR AS CIDADES COM (AS) CRIANÇAS: A CIDADE DAS CRIANÇAS

“La ciudad ha renunciado a ser lugar de encuentro y de intercambio y ha optado por la *separación* y la *especialización* como nuevos criterios de desarrollo. Separación y especialización de los espacios y de las competencias: sitios diferentes para personas diferentes, sitios diferentes para funciones diferentes. El centro histórico para los bancos, las tiendas lujosas, la diversión; la periferia para dormir. También están los lugares de los niños: la guardería, el parque, la biblioteca; los lugares de los ancianos: los centros de día, la residencia geriátrica; los lugares del conocimiento: de la escuela infantil a la universidad; los lugares especializados para las compras: el supermercado, el centro comercial.” (Tonucci, 2004, p. 23, 24)

O trabalho de Tonucci integra a observação das características das cidades contemporâneas, das quais o autor faz uma análise contundente e transversal, criticando as opções dos políticos, autarcas e urbanistas, mas também a de todos os cidadãos que aceitam passivamente a fixação daquele modelo de cidade, como «o preço a pagar pelo progresso». Se a descrição acima citada for confrontada com as idealizações de cidade apresentadas acima, verifica-se que o que está em causa no modelo de desenvolvimento que promove estas dinâmicas urbanas é a própria essência da cidade enquanto espaço público, e enquanto lugar de educação, cuja possibilidade se actualiza precisamente na co-existência de diferentes pessoas e na multiplicidade de papéis, de lugares e de possibilidades. As propostas da Cidade das Crianças passam precisamente pela recusa da premissa da separação e especialização de lugares e seus públicos-alvo, premissa essencial que parece dada como inquestionável e incontornável nas sociedades contemporâneas.

Tonucci (2004) considera que este tipo de não-relação que as pessoas e especialmente as crianças têm com as cidades se enquadra numa tendência hegemónica de responder de modos privados e defensivos à contemporaneidade, resignando-se às suas características. Espelha uma narrativa banal assente no duplo repto à defesa e ao consumo, de modo a que dentro de casa e do carro se possa corresponder a todos os desejos e ansiedades da vida. Assim, as cidades tendem a estar cada vez mais abandonadas e assim se enfatizam os argumentos securitários. De modos um pouco nostálgicos, o autor considera que a cidade já foi o habitat dos seres humanos, agora é a casa.

Neste quadro, em 1991, o autor desencadeou em Fano (pequena cidade no nordeste de Itália) o projecto A Cidade das Crianças⁶¹, como resposta social e participativa ao desenvolvimento contemporâneo das cidades ocidentais. Sendo o automóvel um símbolo da vida nas cidades contemporâneas - nomeadamente pelo lugar central que ocupa na organização das cidades, bem como a gestão dos quotidianos das pessoas na sua

⁶¹ Para além da obra em referência poderá ser consultado o site: <http://www.lacittadeibambini.org/>



Figura 3.5: Multa utilizada pelas crianças na cidade de Fano.

Fonte: <http://www.lacittadeibambini.org/immagini/multe.htm>

dependência - ele é também um alvo preferencial e quase iniciático das crianças na sua demanda pela reapropriação da cidade.

A imagem acima apresentada é paradigmática da radicalidade das propostas e estratégias da Cidade das Crianças: com o apoio e a vigilância distanciada de alguns adultos cúmplices, as crianças são incentivadas a manifestar-se contra a usurpação dos espaços públicos feita pelos adultos e os seus carros. Como se poderá imaginar, encontrar uma multa tão simbólica como esta não despertará sentimentos de complacência ou de paternalismo perante as crianças que a assinam, mas um incômodo certo, até uma irritação ou mesmo profunda humilhação. A simplicidade e quase trivialidade deste instrumento proporcionam um novo olhar sobre a vida nas cidades e as crianças, que assim desencadeiam uma ruptura que lhes proporcionam algum espaço de cidadania e uma presença visível no mundo comum. Esta oportunidade poderá ser melhor compreendida no aprofundamento da temática das acepções de infância, nomeadamente da infância como alteridade, que serão trabalhadas mais à frente no capítulo 5.

A Cidade das Crianças apela às capacidades de interrogar os modos de vida e de iluminar o modo como esta deriva das cidades europeias responde apenas às necessidades dos homens adultos trabalhadores bem sucedidos. Estes parecem preencher uma idealização unívoca do cidadão comum e eleitor - Tonucci (2004) afirma que até para uma mulher com saia travada (trabalhadora e bem sucedida) a cidade é pouco amigável. A esta vinculação unívoca, o autor propõe a mudança da cidade a partir da referência «crianças»:

“Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como *garantía de todas las diversidades*.

Quien sea capaz de contemplar las necesidades y los deseos de los niños no tendrá dificultades en tener en cuenta la necesidades del anciano, del minusválido, de personas de otras comunidades. Porque el problema fundamental es aprender a aceptar la diversidad, y el niño es diverso, incluso probablemente el niño difiere más de su padre de lo que difiere un adulto blanco de un adulto negro.

Se supone que cuando la ciudad sea más apta para los niños sea más apta para todos.” (p. 34).

A assumpção da especificidade e da diferença que define as crianças conduz à defesa de modos de vida na cidade que suscitem outra mundivivência e outras experiências

subjectivas e relacionais. As propostas da Cidade das Crianças são muitas e diversificadas, mas em muitos aspectos convergem com as desencadeadas pelos projectos acima referidos, embora pareçam assumir uma postura de maior confronto na entrada das crianças no espaço público. As dimensões centrais que subjazem às várias propostas são:

- autonomia;
- participação;
- segurança;
- mobilidade;
- mudança das concepções sobre a infância.

Trabalhando estes eixos, são apresentadas propostas de actividades onde se destacam o conselho municipal de crianças e a participação no planeamento urbano, é o caso da actividade das crianças arquitectas, em que grupos de crianças colaboram com equipas e arquitectos municipais para o planeamento de zonas da cidade. A ambas está subjacente a necessidade de encontrar estratégias que suscitem a reflexão e participação das crianças, evitando reuniões que imitam as dos adultos. Assim, não se poderá confundir participação das crianças com co-responsabilidade por projectos de adultos.

Tal como o autor clarifica, o papel da escola é de absoluta centralidade, o que para além de possibilitar estes projectos, promove uma reorganização da escola e a sua oportunidade de ser uma instituição mais adequada às crianças no contexto de um projecto que envolve a cidade toda. Destacam-se as experiências de democracia (e não de educação para a democracia) que poderão ser vividas na escola para a selecção de temáticas a serem debatidas pelas crianças no contexto do conselho de crianças; se a escola aderir a este projecto, também as actividades das «crianças arquitectas» poderão configurar-se como oportunidades de educação ambiental. Como se percebe este projecto tem fortes influências das correntes progressistas da educação.

Pela síntese que estabelece entre os temas abordados neste capítulo, vale a pena desenvolver um pouco mais as características da actividade «caminhamos sozinhos para a escola».



Figura 3.6: Imagem de divulgação do projecto «Vamos sozinhos para a escola»

Fonte: <http://www.lacittadeibambini.org/proposte/autonomia.htm>

Esta actividade inclui a implementação de um conjunto de medidas que permitem que as crianças se desloquem sozinhas a pé para a escola e que as mães abandonem o seu contemporâneo papel de «taxistas das crianças» (Tonucci, 2004, p. 59). Partindo do pressuposto que conhecer a iniciativa pode favorecer esquemas formais e informais de solidariedade são propostas actividades a serem desenvolvidas pela escola, pela polícia municipal, pelos comerciantes e os anciãos. Defende a necessidade de serem decididos na escola em colaboração com as famílias e a polícia municipal os percursos mais adequados às crianças de uma dada escola ou conjunto de escolas que têm horários semelhantes e que podem interligar os seus percursos, chegando em grupo à escola. Esta proposta configura uma efectiva experiência de educação rodoviária e geográfica, na qual as crianças percorrem e ocupam a cidade em vez de observarem vídeos e manuais sobre as regras de trânsito e de circulação nas cidades; para além do que são responsabilizadas as crianças e os vários adultos diferentemente implicados pelo sucesso desta actividade. Esta iniciativa exige preparação prévia e a identificação de todas as condições que deverão ser reclamadas junto da polícia ou da autarquia e promove a emergência de comunidades de vizinhos dado o papel de atenção e cumplicidade com as crianças. «Caminhar sozinhos para a escola» só poderá acontecer quando crianças, famílias e escola considerarem que estão reunidas todas as condições para que os percursos sejam feitos em segurança pelas crianças que assim passarão a usar a cidade com outra propriedade⁶².

Por fim e pela convergência com outros projectos apresentados merece destaque uma das propostas feitas em relação com a oportunidade de as crianças colaborarem no planeamento da cidade. Defende-se a renúncia aos parques infantis:

⁶² Esta ideia está já muito disseminada pelo projecto da Cidade das Crianças e por outras iniciativas mais isoladas. Em Lisboa existe uma experiência isolada designada de «Pedibus» que funciona com as escolas da freguesia de São João de Brito, em que se encontram paragens deste «autocarro a pé», e que funcionam como ponto de encontro das crianças e adolescentes que aderiram ao projecto. No entanto, neste caso mantém-se um certo paternalismo, uma vez que os condutores deste *bus* são sempre os adultos.

“El verdadero problema es que los adultos no somos capaces de prever espacios para el juego de los niños; y si de verdad queremos responder a sus necesidades, en vez de dedicarles o diseñarles espacios deberemos aprender a *dejarles* espacios. Dejar espacios no significa renunciar a proyectarlos; significa en cambio hacerlos de otra manera, con más humildad, con más generosidad, con más creatividad, pensando que cómo jugar, a qué y con qué lo saben bien los niños. Dejar espacios significa regalar. Este quiere decir que en el diseño de la ciudad deberán desaparecer los espacios dedicados a los niños y preverse en cambio espacios ricos, frecuentes, cercanos, originales, abiertos a todos, adecuados a los niños y a los ancianos, a quien quiera leer el periódico y a los enamorados. Espacios ricos significa articulados, animados, con obstáculos, malezas, muretes, árboles, materiales diversos. Espacios donde cada uno pueda hacer lo que quiera, porque no son para un único uso, no son espacios que se dedican sino precisamente espacios que se *dejan*.” (Tonucci, 2004, p. 92)

As ressonâncias com os argumentos do arquitecto Paulo Mendes da Rocha (2008) e da *sua* «cidade para todos», citada acima, parecem claras. Esta abordagem tem um carácter público que está ausente das propostas de Moss & Petrie (2006) sobre os «espaços de crianças», uma vez que se propõe a não separação das pessoas de diferentes idades, defendendo-se a possibilidade de estes espaços serem adequados para várias idades e vários tipos de pessoas. Como se começou por afirmar, a proposta de Tonucci é de adoptar a criança como garantia de toda a diversidade e não apenas da sua própria.

Não querendo assumir-se como um projecto educativo, o autor enfatiza sempre a motivação política do mesmo. Contudo, aqui considera-se essencial a dimensão educativa que este projecto tem, uma vez que as suas propostas centrais se configuram como experiências de participação e de cidadania de tal modo convictas e sérias que não se poderá negar a possibilidade de as analisar como situações de educação intencional de crianças. Mais, a motivação política sublinhada por Tonucci é em tudo consistente à abordagem e fundamentação que Nóvoa (2002) faz na apologia do «espaço público de educação» que será apresentada no capítulo 4. A seguir evidenciam-se alguns princípios e propostas pedagógicas de base mais teórica do que empírica que não sendo derivadas nem aplicadas a estas concepções, são consistentes com elas e permitem atribuir um sentido educacional aos temas até aqui apresentados.

3.4. SÍNTESE: CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO FENÓMENO EDUCATIVO EM ESTUDO

“Para significar a paz e a segurança utilizava-se antigamente um *topos* criado a propósito dos impérios Persa ou Mongol: levando consigo um pote de ouro, uma virgem podia atravessar o Império de uma ponta a outra sem ser molestada. Bem entendido, os *topoi* são uma figura do discurso e não descrições (...). Hoje, porém, há políticos e comentadores que utilizam *topoi* muito comuns para divulgarem ideias fáceis de aceitar. É assim que nos dizem que, nas cidades, «antigamente é que era bom». (...)»

A lenda da virgem e do pote de ouro descrevia a paz do império de Gengis-Khan não como uma situação real do passado, mas como algo que os homens gostariam que se viesse a verificar no futuro.

O mesmo sucede hoje: as cidades «antigas» de que temos saudades não foram somente aquilo que imaginamos. Foram sobretudo aquilo que desejámos. Até ao século XIX, as cidades do Ocidente eram violentas e perigosas. As várias crenças modernas sugeriram que o progresso iria acabar com isso e criar cidades de paz e de felicidade. O espanto e a raiva que sentimos com o estado das nossas cidades não derivam tanto de ter havido um tempo em que não foi assim, mas com a decepção que todos sentimos com o fracasso do projecto de um mundo feito de homens melhores.” (Gomes, P. V., 2010)

Ao convocar a lenda da virgem e do pote de ouro, o autor chama a atenção para uma certa (con)fusão entre descrições (supostamente) objectivas da realidade das cidades contemporâneas e antigas e elementos de uma construção inter-subjectiva⁶³ sobre essa mesma realidade, que, por sua vez, condiciona o modo como nos relacionamos com as cidades - efeitos da designada inter-objectividade⁶⁴.

Ao longo deste capítulo foi visitado um conjunto muito diversificado de temáticas que permitiram situar esta investigação em educação num território mais amplo. Daqui surge um leque de questões que tentarei usar na interpelação dos dados recolhidos no estudo de caso. Certa de que não serei capaz de lhes dar resposta, aqui ficam pelo menos algumas das questões suscitadas:

- a) Em que medida a vivência dos espaços públicos da cidade potencia a percepção sobre o mundo comum e a participação das crianças no mesmo? Em que medida a frequência de espaços não escolares da cidade promove a cidadania das crianças e dos adultos e intensifica a vivência da esfera pública?
- b) Poderá a cidade ser usada na perspectiva educativa sem perder as suas características essenciais, como a heterogeneidade, a imprevisibilidade...?

⁶³No seu ensaio sobre as relações entre modelos epistemológicos e modelos de ensino, Davis apresenta a seguinte definição de intersubjectividade: “the notion that all human knowledge is a matter of social accord – usually tacit and always enabled and constrained by the associations that are already established within language” (Davis, 2004, p. 203)

⁶⁴ Este conceito emerge no contexto da física e da biologia, mas tem vindo a ser estendido a outras áreas do conhecimento. Reflecte modos de pensar a construção enraizada do conhecimento, por oposição às propostas modernas assentes na convicção de que o acto de conhecer e o próprio conhecimento têm características universais e neutras – no que se refere às dimensões éticas e contextuais. Davis apresenta a seguinte definição de interobjectividade: “an attitude towards knowledge that underscores the mutually affective relationship between phenomena and knowledge of phenomena. In interobjective terms, knowledge of the world arises in agents’ actions within, and interactions with, the world.” (Davis, 2004, p. 203)

- c) Quais os espaços da cidade usados pela turma do estudo de caso observado? E quais os usos feitos?

Importa utilizar as propostas acima apresentadas sobre as dimensões de análise dos espaços públicos, numa perspectiva mais descritiva e mais interpretativa, em torno da liberdade, imprevisibilidade, periferia, e concretude.

- d) Quais os impactos que decorrem do uso da cidade como espaço público de educação?

Ou seja, em que medida as dinâmicas de educação observadas têm impactos no aprofundamento da relação com a cidade, tanto ao nível dos sujeitos directamente implicados como ao nível dos indirectamente presentes.

- e) Em que medida os espaços da cidade podem ser vivenciados independentemente da sua função específica? Interessa perceber se e como as crianças deste estudo de caso frequentam espaços da cidade que não são especificamente desenvolvidos para as crianças e se ao usarem-nos os modificam...

- f) Em que medida é possível identificar na cidade dinâmicas educativas independentes do planeamento nacional, municipal ou escolar?

CAPÍTULO 4.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E NÃO APENAS DA ESCOLARIZAÇÃO

“É urgente para o País que os investigadores tentem compreender o presente, os conflitos latentes, as diversidades étnicas, culturais, sociais, os processos de evolução da realidade viva que estudam, as rupturas sociais, a ambivalência dos comportamentos. Sobretudo o porquê do impulso para a acção educativa, a dinâmica que se manifesta por todo o lado” (Ambrósio, 2001, p. 14)

Em 1991, nas actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Nóvoa constata que a ênfase da investigação em educação tem sido de tal modo colocada no ensino e na aprendizagem escolares que as ciências da educação ficam reduzidas a *ciências da escolaridade e do ensino*. Já em 2010, Alves e Azevedo reiteram esta relação clarificando o vínculo existente entre as ciências da educação e a consolidação dos sistemas educativos no quadro dos Estados-nação e identificando implicações conceptuais e epistemológicas desta relação tão íntima:

“Aliás, a introdução deste domínio como área científica no interior do ensino superior verifica-se no âmbito de cursos destinados a formar educadores e professores necessários à implementação dos sistemas educativos (Ambrósio, 1992). No caso português, tal sucede de modo mais incisivo, a partir da década de 1970 quando as intenções de políticas de generalização do acesso à educação, acompanhadas de pressões económicas no sentido do investimento neste sector, originaram uma expansão marcante do sistema educativo.

Ora, a emergência do campo científico da educação neste contexto histórico comporta, inequivocamente, profundas implicações para o modo como se conceptualiza a mesma quer enquanto campo de acção, quer como objecto de pesquisa. De facto, sabemos que a emergência e desenvolvimento dos sistemas educativos contribuiu para a generalização da ideia de que a educação corresponde, fundamentalmente (e para alguns exclusivamente), aos tempos e espaços de ensino-aprendizagem no quadro de sistemas educativos e de outros contextos educativos formalizados.” (Alves & Azevedo, 2010, p. 4)

As autoras acrescentam um outro elemento desta equação que consolidou o desenvolvimento da investigação em educação: a sua relação com as medidas e iniciativas de política educativa⁶⁵. Aqui são apontados dois factores: a relevância da generalização do

⁶⁵ Licínio Lima tem interrogado as relações entre política e investigação em educação de modos muito relevantes, evidenciando, por exemplo, alguma tendência de a comunidade portuguesa de investigação situar os seus trabalhos dentro dos limites das medidas e políticas educativas, sentindo-se por vezes alguma dificuldade em investigar fora ou para além das medidas desencadeadas politicamente. A ideia que introduzo emergiu em duas conferências apresentadas na (extinta) faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa recentemente – a primeira foi a conferência de encerramento do IV Congresso luso-brasileiro de Política e Administração da Educação e 3º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional (14 de Abril de 2007) e a segunda foi a conferência de encerramento do Fórum de Investigação em Ciências da Educação (17 de Outubro de 2009).

acesso à educação (escolar) e a introdução da área científica de ciências da educação no ensino superior associada à formação de professores e educadores.

É perante estas evidências da *naturalizada* redução da (investigação em) educação à escola e a uma tendência de balizar a investigação pelas relações que estabelece com a política educativa, que importa retomar o pensamento de Teresa Ambrósio. Refiro-me nomeadamente à ideia acima evocada sobre a relevância de vincular a investigação a dinâmicas coetâneas (que não se limitam a processos desencadeados por, ou desencadeadores de, políticas de educação) e a necessidade de compreender os fenómenos de educação que ocorrem na nossa sociedade (de modos disseminados e nem sempre reflexivos).

Neste sentido, depois de no capítulo anterior se ter feito uma panorâmica sobre temáticas contemporâneas que se cruzam na configuração de um cenário para esta investigação, neste capítulo pretende-se apresentar instrumentos teóricos da educação que definem uma proposta de reflexão sobre as temáticas em questão e que serão usados para a análise dos dados empíricos recolhidos. No capítulo 5.3 serão introduzidos alguns contributos que se focam mais na dimensão pedagógica e subjectivante dos processos de educação. No que se segue, apresento conceitos e propostas que permitem reflectir sobre a diversidade dos processos de educação, no que se refere aos aspectos políticos, organizacionais e teleológicos. Pretende-se reunir instrumentos para consolidar um estudo que ambiciona percorrer caminhos apontados pelos trabalhos de Fernando Ilídio Ferreira⁶⁶, tentando

“provocar uma descentração do universo escolar, não o ignorando, mas analisando-o em confronto com outras lógicas, [e] assim, questionar e superar a tradicional visão escolocêntrica, da qual tem estado prisioneira, em grande medida, a abordagem dos fenómenos educativos.” (2003, p. 5)

Com este intuito, far-se-ão incursões a alguns corpos temáticos que se consideraram lugares de questionamento da hegemonia da escola, como contexto da prática educação e dos sistemas educativos oficiais, como referente central para a organização das dinâmicas educativas. É em torno destes temas que se organiza este capítulo em três secções com propósitos duplos de descrição e análise crítica:

- a primeira secção dá conta de alguns aspectos e decorrências do debate sobre a trilogia Educação Formal, Não-formal e Informal, que marca uma das primeiras rupturas à hegemonia da educação escolar;

⁶⁶ Este autor evidencia o modo como a compreensão e a análise da educação das crianças são especialmente prisioneiras destas lógicas escolocêntricas, as quais conduziram a uma intensificação da escolarização das práticas educativas pensadas e planeadas para crianças (nomeadamente as de educação de infância). Ferreira (2003) equacionou as implicações e as dinâmicas socio-educativas de um concelho rural, para o que fez uso dos campos teóricos da animação, do desenvolvimento local e das políticas sociais.

- a segunda reflecte sobre, e com, abordagens mais globalizantes à diversidade da acção educativa concentradas nos ideais de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e de Cidade Educadora;
- a terceira secção parte dos cenários distópicos sintetizados na Sociedade Totalmente Pedagogizada para chegar ao cenário de esperança do Espaço Público de Educação, comentando o lugar que aqui podem ter as redes em educação.

Ao longo destas três secções emerge, com diferente centralidade, o debate sobre o modo como a educação escolar e oficial se constitui como uma ameaça a outras *educações*⁶⁷ e mesmo a outras dimensões da existência humana. Assim, ao longo do capítulo procurar-se-á apresentar abordagens que acentuam as divergências entre diferentes tipos e modalidades de educação e também abordagens que integram e articulam as diferentes modalidades educativas. Também se diferenciarão propostas idealizadas, que se norteiam por horizontes utópicos e reduzem a complexidade do educativo e do humano, de outras mais complexas e que se ancoram em dinâmicas coetâneas, interpretando a sua força para propor um redireccionamento.

4.1. A PARTIR DA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

A tematização das modalidades da educação em torno da trilogia formal, não-formal e informal que emergiu no fim dos anos 1960 pode ser vista como um momento paradigmático da apropriação, por parte de instituições oficiais e internacionais, de dinâmicas e projectos educativos de raiz informal e com forte ligação e dependência de temas e problemáticas vinculadas a contextos particulares. De acordo com Canário (2006) a educação que acontece fora da escola e dos sistemas educativos oficiais permaneceu ausente da política e da investigação educativas até meados do século XX. Este autor considera que este tipo de dinâmicas educativas se começa a tornar visível na segunda metade do século XX, especificamente no período que precede a II Guerra Mundial, por via das práticas de educação de adultos e da disseminação da ideologia desenvolvimentista. A disseminação destas práticas educativas na segunda metade do século XX pode ser entendida duplamente como reacção contextualizada a problemas específicos e sentidos localmente, e na sequência de incentivos internacionais a medidas de correcção das desigualdades internacionais no que se refere ao acesso à educação. Os relatórios da Unesco do fim dos anos 60 e princípio dos anos 70 terão sido centrais nesta lógica transnacional de promoção de outras educações pela sistematização de propostas e acções educativas não escolares.

⁶⁷ O uso do plural é feito na senda de Trilla Bernet (1999 e 2003) que assim acentua a diversidade das práticas e da própria natureza dos fenómenos.

A emergência da trilogia

Na conturbada transição da década de 1960 para a de 70, os relatórios da UNESCO chamam a atenção para a potencialidade das práticas educativas não escolares, especialmente no exterior dos limites etários de frequência da escola e fora do chamado mundo ocidental. No seguimento serão feitas referências ao célebre relatório Faure (1974) pela relação íntima que traça entre a «educação permanente» e a «cidade educativa». No entanto, é no relatório anterior, publicado em 1968, com o título «A crise mundial da educação»⁶⁸, coordenado por Philip Coombs que se identifica o marco da modalidade de «educação não formal» que suscita a teorização sobre o «universo tripartido da educação»⁶⁹. A ênfase deste relatório era a desigualdade gritante no acesso à escolarização e educação que se fazia sentir internacionalmente, denunciando-se os elevados índices de analfabetismo, especialmente em zonas carenciadas de tantas outras formas como a Ásia ou a África, abordadas em revistas internacionais de educação (Coombs, 1982; La Belle, 1982; Ahmed, 1983; Pain, 1990). É como estratégia de *remediação* deste problema que, num dos textos do relatório, Coombs e Ahmed (citados por Coombs, 1982, Ahmed, 1983, Palhares, 2006, entre outros) enunciam outras formas de educação que não a escolar, identificando-as como possível solução para o que a escola não consegue alcançar - essencialmente a alfabetização e também a «instrução primária». Surgem então as expressões de educação informal e de educação não-formal, que se definem como alternativas à formalidade do escolar. LaBelle (1982), entre outros autores, retoma esses documentos originais e cita:

“They [Coombs and Ahmed] define these terms as follows: informal education “is the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment”; nonformal education is “any organized, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children” (...) The third or formal mode is defined by the authors as the “institutionalized, chronologically graded and hierarchically structured educational system spanning lower primary school and the upper reaches of the university”” (Labelle, 1982, p. 161 e 162)

A abordagem inicial aos conceitos de educação formal, não-formal e informal é feita com base no que os separa e acentuando a contextualização dos diferentes tipos de acção educativa como critério distintivo. De acordo com as definições explícitas e implícitas na revisão de literatura sobre este tema de que o excerto de Labelle é paradigmático, a ocorrência em instituições sociais especificamente e tradicionalmente destinadas à prática educativa como a escola ou a universidade distingue a educação formal das outras duas.

⁶⁸ Durante a investigação foram várias as tentativas feitas para ter acesso a este relatório, mas nunca fui bem sucedida. Assim, as referências que lhe serão feitas são sempre secundárias. Os contributos de Palhares (2006) foram muito significativos para a compreensão destas dinâmicas.

⁶⁹ Expressão utilizada por Trilla Bernet (1999 e 2003).

Emergem ainda outros dois critérios que distinguem a educação informal das outras duas: a intencionalidade da acção educativa e a sua organização prévia. De acordo com estes critérios, a educação informal refere-se a processos e dinâmicas de aprendizagem que ocorrem sem intenção prévia e como tal sem organização específica. Já a educação formal seria a que ocorre com intenção prévia e dentro do sistema educativo tradicional, com organização sequencial e por níveis. Por último, a educação não-formal refere-se a processos intencionais de educação ou de formação, que ocorrem de modos menos rígidos, fora do sistema educativo tradicional, sem lógicas de progressão sequencial e sem uma duração estereotipada.

A emergência desta trilogia e a disseminação do seu uso configuram um interessante exemplo da recursividade entre sistematização e acção educativas. Por um lado, os conceitos de educação não formal e informal foram enunciados depois de séculos de existência de relações sociais de aprendizagem, cujo valor educativo foi obscurecido e negligenciado pela emergência dos sistemas educativos formais e pela concomitante disseminação de instituições próprias e profissionais especializados. Veja-se por exemplo a sistematização de Sanz Fernández (2006) sobre os modelos de educação de adultos ao longo da história, onde é central a presença de estratégias que hoje designaríamos de informais e mesmo não-formais. Por outro lado, a análise da literatura sobre educação não formal e informal a partir dos anos 70 permite evidenciar a multiplicação de projectos e de investigação associada a esta temática, na sequência da sua designação oficialmente introduzida nos relatórios da Unesco sobre a crise da educação. Os estudos de Pain (1990) e de Canário (2006) dão exemplos do uso de práticas informais e não formais de educação de adultos na Europa nas últimas décadas do século XX, assim como os trabalhos de Poizat (2003) e de Rogers (2005) descrevem e analisam práticas de educação não formal em contextos não europeus.

Outras abordagens

Em abordagens mais contemporâneas, Canário (2006) e Trilla Bernet (2003) trabalham estes conceitos não partindo dos tipos idealizados, mas antes da sua prática e história. Tendo esta abordagem em comum, os contributos destes autores são diferentes. Trilla Bernet (2003) considera a trilogia como instrumento de um pensamento total sobre educação, que ambiciona conter e classificar todos os tipos de processos de educação. Neste sentido, considera que estas três modalidades pretendem representar todo o universo educativo e logo devem ser percebidas como categorias tipológicas que permitem distinguir e classificar diferentes processos educativos. Assim, elabora e aprofunda as diferenças entre os tipos, bem como os critérios diferenciadores. Este autor considera que a educação formal:

“constituye una forma colectiva y presencial de enseñanza y aprendizaje; la definición de un espacio propio (la escuela como lugar); el establecimiento de unos tiempos prefijados de actuación (horarios, calendario lectivo...); la separación institucional de los roles asimétricos y complementarios (maestro-alumno); la preselección y ordenación de los contenidos que se trafican entre ambos por medio de planes de estudio, currícula, etc.; y la descontextualización del aprendizaje (los contenidos se enseñan y aprenden fuera de los ámbitos naturales de su producción y aplicación)” (Trilla Bernet, 2003: p. 28)

De acordo com o autor, os critérios mais usados para a distinção entre os modos formal e não formal têm sido o metodológico e o estrutural. O critério metodológico parte da ideia de que na escola os processos pedagógicos são directivos e a aprendizagem resultaria especialmente por recepção; assim a distinção metodológica do modo não formal de educação seria pelo uso de pedagogias *alternativas*, não directivas, centradas nos educandos e não nos conteúdos. Já o critério estrutural é mais monolítico e remete para a inclusão ou exclusão do sistema educativo oficial, o que resulta numa «distinção administrativa ou legal». O interesse deste critério é a validade da sua aplicação para classificar e distinguir situações educativas.

“Lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leys y otras disposiciones administrativas (...)” “desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios, con sus diferentes niveles y variantes (...)” (Trilla Bernet, 2003: p. 29 e 28)

Esta distinção sublinha a relatividade histórica, política e social dos fenómenos educativos e, logo, a sua mutabilidade, pois o que hoje é não formal pode passar a ser formal⁷⁰. Da adopção deste critério chave decorre a seguinte definição de educação não formal:

“el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla Bernet, 2003: 30).

Este autor conclui que o critério de distinção entre a informal e as outras duas «educações» é o da diferenciação e especificidade da função ou do processo educativo:

“estaríamos ante un caso de educación informal cuando o proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales⁷¹, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es immanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa” (Trilla Bernet, 2003: 26 e 27)

Sendo esta uma forma pragmática de estabelecer estas diferenças, o facto é que a ênfase nas questões administrativas e técnicas apela a uma certa indiferenciação teleológica. Esta indiferenciação é particularmente visível no modo como o autor designa de metodológica a

⁷⁰ Tome-se como exemplo o caso português da actual escola do 1º ciclo, em que se pretende integrar dentro da escola processos que habitualmente e até há dois anos atrás eram do domínio do não formal: a iniciativa designada de «escola a tempo inteiro» impõe o prolongamento do tempo de frequência da escola e leva para o seu interior as funções e actividades que eram desempenhadas em centros não escolares de Actividades de Tempos Livres.

⁷¹ Chama-se a atenção para a convergência entre esta concepção de educação informal e a racionalidade atribuída aos processos de Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente por Edwards (2009) ou por Simmons (2009) que serão trabalhadas mais à frente.

vinculação a abordagens não directivas e que recusam a assimetria de papéis entre os sujeitos implicados, quando de facto, estas opções podem ser percebidas em função dos seus horizontes teleológicos. Ao mesmo tempo, esta conceptualização reforça a fluidez das fronteiras, o que enfraquece a especificidade de cada tipo de educação, conduzindo o pensamento do autor para a valorização de abordagens mais integradas como é o caso do conceito de cidade educadora que será trabalhado mais à frente, neste mesmo capítulo.

Já Canário (2006) faz uso do conceito de educação não formal para compreender a diversidade dos processos educativos ao longo de um continuum conceptual e existencial:

“No conjunto das situações educativas, a parte que é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias representa apenas a face visível do iceberg. (...) As aprendizagens de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, correspondem ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal [isto considerando a existência de] um continuum educativo que cobre todo o ciclo vital integram-se e articulam-se processos formais (...), processos não formais e processos informais” (Canário, 2006, p. 160 e 161)

Os trabalhos de Canário acentuam a dimensão teleológica dos processos educativos. Canário (2003 e 2006) considera que a relação com o desenvolvimento local é uma das características distintivas das práticas de educação não formal, valorizando e consolidando a relação entre educação e experiência pessoal e colectiva, e experiências transformadoras das comunidades e dinâmicas. Esta é uma das vias mais significativas da consolidação das práticas de educação não-formal e também do estudo dos fenómenos de educação e aprendizagem fora dos sistemas educativos oficiais. O reforço desta perspectiva foi possível também com as abordagens inauguradas por Pain (1990), que apelou à instauração de uma nova perspectiva sobre os processos educativos:

“Il s’agit de décentrer l’observation et d’introduire un autre point de vue, extérieur ; étudier les actions éducatives en fonction de leur influence, par l’observation de leurs effets (...) changements de comportements durables chez les individus et les groupes que sont la conséquence de la stabilisation de comportements ponctuels, de l’acquisition de connaissances dans l’action et de la capitalisation de l’expérience individuelle et collective” (Pain, 1990, p. 130-131)

Apesar da dificuldade operativa de conhecer e identificar os efeitos dos processos educativos dada a sua imersão nos processos mais genéricos e globais da vida das pessoas, o que aqui interessa destacar é a perspectiva que permite um descentramento dos aspectos técnicos das diferentes modalidades educativas e uma vinculação aos seus propósitos e às mudanças que introduzem nas vidas. Os trabalhos de Poizat (2003) sobre educação não formal sublinham também estas dimensões especialmente na relação com a formação cidadã. Fazendo uso dos contributos de Pain (1990), Poizat (2003) apresenta um conjunto de estudos de caso desenvolvidos em África, no quais sublinha o *enraizamento* como objectivo e efeitos das acções educativas:

“L'école arrache et attache. Elle arrache au local et attache à l'universel.

(...)

Formel ou non formel, l'un et l'autre modèle arrachent et attache, l'un et l'autre inscrivent socialement l'individu, seule la proximité spatio-temporel de cette inscription diffère” (Poizat, 2003, p. 156, p. 161)

Poizat trabalha o tema do enraizamento na relação com a dimensão curricular. Fá-lo acerca dos conteúdos de aprendizagem, mas desenvolve de modos particularmente interessante as implicações ao nível dos efeitos educativos, da relação com o tempo presente e real e com a tomada de consciência. Este autor convoca Paulo Freire para esclarecer o papel *conscientizador* da educação não formal, como mais um dos modos de promover a relação entre o indivíduo e o contexto social, que acontece pelo real e não pela simulação idealizada e controlada oferecida pela escola.

Já os trabalhos de Lave & Wenger colocam a ênfase na aprendizagem em situações de aprendizagem informal. Apesar de os próprios autores esclarecerem que o seu trabalho não propõe uma teoria educativa nem um modelo pedagógico, o facto é que constituem um outro contributo que tem sido incontornável, especialmente na educação de adultos. Apesar de o interesse desta investigação ser sobre a educação das crianças, o que interessa destacar nos trabalhos destes autores é a centralidade que atribuem à participação em contextos e comunidades específicas. Lave & Wenger (1991) concebem um modo analítico de compreender a aprendizagem que consideram ser sempre situada em contextos específicos - «*situated learning*» - especialmente contextos sociais. A perspectiva que adoptam é a de que a aprendizagem é uma dimensão das actividades humanas, não é uma actividade - a actividade é participar em situações e circunstâncias que proporcionam ou exigem aprendizagens, pelo simples facto de nelas participar. Os autores criticam as abordagens da escola tradicional à aprendizagem pelo modo como negligenciam a natureza do sujeito que aprende, assim como o mundo real em que acontecem ou as relações que entre eles se estabelecem. Evidenciam também as dicotomias e fronteiras que as abordagens tradicionais traçam entre o conhecimento e o sujeito, entre os sujeitos, entre os contextos de acção e os de aprendizagem; e ainda destacam que, assim compreendida, a aprendizagem tende a ser pensada como apenas cerebral, prevalecendo a ideia da absorção de informação feita especialmente por transmissão e assimilação. Perante esta análise, Lave e Wenger (1991, p. 49) propõem que a aprendizagem seja percebida como participação progressiva em comunidades de prática, a qual exige e integra a pessoa toda, bem como o contexto real em que a prática ocorre e em que o conhecimento é significativo.

“It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than receiving a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world, and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other” (Lave & Wenger, 1991, p. 33)

Neste sentido, apresentam a ideia de «legitimate peripheral participation» como conceito compósito e complexo que tenta impossibilitar a separação entre prática-aprendizagem-contexto-comunidade-pertença respeitando ainda assim a autonomia individual:

“There is a significant contrast between a theory of learning in which practice is subsumed within processes of learning and one in which learning is taken to be an integral aspect of practice. In our view (...) learning is an integral practice of generative social practice in the lived-in world. (...) legitimacy of participation as a defining characteristic of ways of belonging, is therefore not only a crucial condition for learning, but a constitutive element of its content.” (Lave & Wenger, 1991, p. 35)

Decorrente da importância da pertença a um grupo e dessa pertença ser efectuada mediante a actividade que estabelece e dá sentido ao grupo, surge a ideia mais difundida dos autores e com grande recepção na educação e formação de adultos: as comunidades de prática. Já para a investigação proposta neste trabalho, o contributo central dos autores situa-se precisamente nesta posição periférica da relação com o mundo que pretende acentuar a subsistência da dimensão subjectiva da existência de cada um, mesmo na circunstância da participação em comunidades de prática. De facto, os próprios autores excluem explicitamente as escolas do conceito de comunidades, uma vez que há uma separação muito forte entre as actividades praticadas e os conhecimentos veiculados e mais ainda pela assimetria de papéis e pelos diferentes níveis de pertença definidos formalmente. Contudo, o seu trabalho abre horizontes no que se refere à aprendizagem que decorre de modos de participação enraizados e contextualizados⁷².

Para além da relação com o território e com as comunidades, a educação não formal e informal tem sido associada a uma forte dimensão afectiva e desta vez parece haver um predomínio de estudos com e sobre crianças e jovens. São vários os resultados de investigação que destacam os vínculos afectivos proporcionados por contextos e por práticas não formais de educação de crianças e jovens. São destacados aspectos como a promoção de relações horizontais entre educadores e educandos e entre adultos e crianças que ocorrem em contexto não formais e informais são destacados por oposição à formalidade e assimetria favorecida pela escola e afins. As evidências recolhidas por Eccles e Templeton (2002⁷³) sobre os impactos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento promovidos pela frequências de actividades não escolares são mediados por efeitos afectivos, no sentido em que a participação em contextos de educação não escolar parece promover a identidade pessoal e reforçar os laços de pertença dos jovens em relação à comunidade. Evidências semelhantes são apontadas por Hull & Greeno (2006) que

⁷² No capítulo 5.3. esta questão da oportunidade de participação em comunidades (não especificamente de prática mas em comunidades compostas por *outros*) será reequacionada a partir dos contributos de Hannah Arendt (2001) e da questão da participação na esfera pública como condição da vida humana.

⁷³ As autoras analisam um conjunto de estudos empíricos sobre os efeitos da frequência de espaços e tempos não escolares por parte de alunos do ensino secundário e expõem evidências de relação entre a participação e frequência de contextos e tempos não escolares e o mais harmonioso desenvolvimento dos jovens e apontam mesmo estudos que se referem aos impactos que estas experiências têm na melhoria dos resultados escolares.

consideram que os contextos fora da escola são predominantemente de participação e de experimentação de diferentes papéis em contextos reais, o que isso potencia e reforça a identidade dos estudantes. Também Silberman-Keler (2006) defende a singularidade da educação não formal por via das relações que ela proporciona, quer entre as pessoas que integram os processos de educação, quer entre estas e os lugares de educação não formal. Estes, não sendo lugares próprios para os processos educativos, são antes quaisquer lugares («anywhere»), e por isso parecerem permitir uma maior apropriação por parte dos jovens. Reflectindo sobre os modos de relação entre processos formais e não formais de crianças e jovens, alguns autores tendem a fazer a apologia do não formal desenvolvendo o discurso do risco de o modelo escolar conseguir impor-se e com isso aniquilar a especificidade das dinâmicas não formais (Eccles & Templeton, 2002; Rogers, 2005; Vadeboncoeur, 2006). A expressão deste risco é muito clara em Nocon & Cole (2006, p. 105):

“the danger of school’s invasion of after-school is that in providing access to preparation for standardized and other testing, opportunities for the development and expression of divergent or free thought and behavior through play, social interaction and negotiation will be diminished”⁷⁴

É interessante verificar que a questão da relação com o contexto, da afectividade e da participação cidadã também tiveram reflexos em movimentos em torno da educação escolar. Gruenewald & Smith (2008) argumentam sobre as vantagens de uma reconfiguração das práticas escolares por via do desenvolvimento de *educação baseada no lugar* («place based education»). Emerge da necessidade de religar a educação escolar às características do contexto em que ocorre e aos acontecimentos que aí tomam lugar.

“finding ways to more deeply connect children and young people to the places where they live. From that connection can emerge the caring, knowledge, responsibility and skill required to make those places healthy and human” (Gruenewald & Smith, 2008, p. ix)

Os autores consideram que estas propostas são consistentes com um entendimento contemporâneo do *novo localismo*, que chama a atenção para o modo como a globalização económica é potencialmente devastadora do ponto de vista económico, cultural, ecológico e comunitário. Evidenciam ainda que a escola não integra nas suas dinâmicas a crítica social, assim como os movimentos sociais contemporâneos excluem a escola das suas propostas renovadoras.

“in contrast to conventional schooling with its focus on distant events and standardized knowledge, education conscious of place systematically inducts students into the knowledge and patterns of behavior associated with responsible community engagement” (Gruenewald & Smith, 2008, p. xvi)

Nespor (2008) afirma que estes movimentos de «educação baseada no lugar» propõem aos alunos que salvem as árvores, antes de lhes permitir ocasiões para construir, e fruir,

⁷⁴ Este tema remete para o que Ferreira (2003) designa de «escolarização do social» e será desenvolvido mais á frente no subcapítulo 4.3.

relações afectivas com a natureza. Neste sentido, sendo movimentos interessantes e que permitem romper com algum do enquadramento oficial da escolarização, estas propostas enfatizam uma versão monolítica e apriorística sobre o cidadão a desenvolver e o modo como a escola contribuirá para o seu desenvolvimento - assim acentuando o papel da escola como instrumento de salvação das sociedades.

Apesar das críticas possíveis, interessa sublinhar que estas propostas de «educação baseada no lugar» propõem mudanças de inspiração não formal à educação formal. Esta tentativa de articulação é salutar, especialmente por se distinguir de abordagens que tendem a reforçar as diferenças. De facto, as obras de Poizat (2003) e de Rogers (2005) que fazem um balanço sobre os projectos de educação não formal nas últimas décadas do século XX tornam claro que o uso destes processos tem sido predominantemente em países em vias de desenvolvimento ou com populações carenciadas. Para além disso, a investigação com crianças e jovens tende a ser conduzida com populações carenciadas, assim como a investigação sobre as comunidades de práticas profissionais. Como tal, as práticas de educação não formal e informal foram mantidas num plano secundário, podendo-se considerar hoje que marcaram uma oportunidade perdida para um questionamento mais profundo da forma escolar. De qualquer modo, é importante salientar que introduzem possibilidades e elementos de reflexão e de possível transformação, especialmente por tornarem visível a relevância da participação nas comunidades e nos contextos como estratégia educativa, e também por evidenciarem a efectiva diversidade e diversificação de práticas, objectos e projectos de educação.

Interrogação das fronteiras conceptuais e emergência de conceitos mais híbridos

Palhares (2006) evidencia o declínio na quantidade de publicações na área específica da educação não formal, a partir dos anos 1990. De facto, na década de 2000 são vários os textos que questionam a validade da manutenção das fronteiras entre as modalidades educativas, apresentando outras alternativas para a compreensão da diversidade dos fenómenos educativos e das relações e contaminações que se estabelecem entre eles. Rogers (2005) numa obra que contribui para a definição do estado da arte da educação não-formal, considera que as expressões formal e não formal emergiram num mundo de certezas e com a pretensão de abarcar a totalidade dos processos educativos; perante o que acrescenta:

“All over the world, programs exist that resist traditional classifications. They are challenging the formal/non-formal, school/out-of-school barriers, building bridges and creating hybrids (Torres, 2001). Today, there is much less a certainty; dichotomies and dualisms are no longer accepted to many educationalists (Rogers, 2005, p. 246 e 236)

Na sequência deste ponto de vista, Rogers (2005) ilumina outros modos de fazer educação que não são apenas formais ou não formais, são outra coisa, são híbridos que emergem

num tempo de grande diversidade de processos educativos e de grandes incertezas quanto à sua validade e relevância. Neste sentido reconstrói um continuum que pretende organizar essa diversidade, cujo critério organizador é o modo como as práticas de educação são mais ou menos adaptadas aos sujeitos implicados e aos contextos da sua existência quotidiana - que designa de «contextualização» e que considera ser simultaneamente um instrumento de análise e de planeamento educativo. Outro dos critérios usados é uma clarificação sobre os limites do conceito de educação:

“«Education» can be distinguished at one end from unassisted learning and at the other end from other forms of activity, such as social work, community action (...). Education consists of planned processes of learning undertaken by intent, activities where the primary focus is learning and the criteria of achievement will be learning” (Rogers, 2005, p. 244)

Assim, na figura que se segue explicita-se o continuum proposto pelo autor, que é delimitado pela educação formal, como o modo mais descontextualizado de promover e organizar situações educativas, e a aprendizagem informal, como o modo mais contextualizado. A descontextualização da educação formal é visível na promoção de ritmos, aprendizagens, mecanismos de funcionamento completamente independentes das opções, necessidades ou interesses de cada pessoa que nela ingressa. No outro extremo, o continuum é delimitado pela aprendizagem informal, que se refere a aprendizagens emergentes nos quotidianos e, logo expressão da subjectividade e das oportunidades de participação em diferentes contextos. É entre estes dois extremos que o autor considera ser possível a emergência de práticas diversificadas que promovem maior ou menor contextualização educativa.

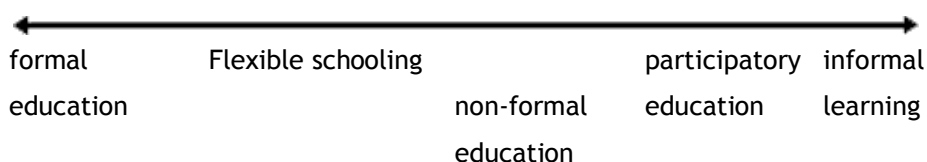


Figura 4.1.: Da educação formal à aprendizagem informal
Fonte: Rogers (2005)

A questão que o autor pretende tornar clara é que a educação não formal tem tido grandes desenvolvimentos e em diferentes direcções. Como tal, e de acordo com a investigação feita por Rogers (2005), esta modalidade de educação deu lugar a formas de «escolarização flexível» e também a programas de «educação participatória». São estes os conceitos mais híbridos que Rogers propõe para uma melhor compreensão da diversidade de processos educativos.

“For example, in many forms of non-formal schooling⁷⁵, issues of the time and location of meetings, the dates of ‘holidays’, and such logistical issues are often left to the local

⁷⁵ É preciso lembrar que a educação não formal assumiu um papel preponderante na alfabetização e numa quase escolarização primária, nos países em desenvolvimento a partir dos relatórios apresentados pela Unesco no fim dos anos 1960. Neste contexto, houve um forte incremento das dinâmicas não formais, que se foram formalizando

community to determine. But matters of the curriculum and teaching-learning materials, the length of the learning programme, the form and timing of the evaluation process are all matters reserved to the providing agency. There is an assumption (often shared on both sides) that the participants are not capable of determining such matters. This is what I would call **flexible schooling** - the standardised elements common to all such learning groups are clearly schooling but the participatory elements mean that it is schooling made flexible to the local group concerned.” (Rogers, 2004)

A ideia de «escola flexível» é aqui definida pelo autor como um dos modos de desenvolvimento da educação não formal, que já não poderá ter esta designação, por se aproximar demasiado de modelos de escolarização. Este excerto sintetiza um balanço muito pertinente da evolução da educação não formal e dos mecanismos associados ao seu desenvolvimento, especialmente no quadro da sua legitimação institucional e da necessidade de os projectos terem algum carácter oficial - quer por via do financiamento, quer por via da necessidade de culminarem na entrega de um certificado. Contudo, pode ser vista também como sinónimo de uma estratégia de flexibilização da escola tradicional, permitindo a sua maior vinculação ao contexto de existência. Esta hipótese será levantada mais à frente nas conclusões deste capítulo. Assim, a educação não formal é considerada apenas parcialmente contextualizada por conter elementos que podem ser adaptados a partir dos sujeitos que participam, e outros que são convencionalmente definidos pelos organizadores dos programas.

O autor introduz uma outra designação que talvez se aproxime mais das dinâmicas originais de educação fora da escola: a educação participatória. A educação participatória é a mais contextualizada de todas as situações educativas, não sendo guiada por um programa prévio nem por relações assimétricas de partida, antes sendo organizada pelos participantes em todos os seus elementos - duração, conteúdos, avaliação, calendário, entre outros. Em termos da sua concretização, a contextualização terá de ser mesmo um critério diferenciador, bem como a dimensão teleológica⁷⁶.

No extremo do contínuo já não se encontra a palavra educação, uma vez que se refere a aprendizagens resultantes das situações de vida, as quais o autor considera não caberem dentro do conceito de educação, como acima já foi referido. O contínuum proposto mantém algumas das características que criticou na trilogia mais clássica, uma vez que pretende abarcar todas as situações educativas. No entanto, opta pela ideia de contínuum e não de trilogia e considera os postos como referentes ao longo do quais a maior parte das

perante objectivos comuns às várias populações. É no quadro destas dinâmicas e dos países não ocidentais que se pode compreender a expressão «escolas não formais», bem como o conceito de escolarização flexível proposto por Rogers.

⁷⁶ No contexto da ALV que será comentada no ponto seguinte, existe um forte impulso à responsabilização individual pela aprendizagem, o que poderá ser entendido como educação participatória. Contudo, a implicação e o carácter mais ou menos instrumental das aprendizagens poderá ser questionado para que lhe seja atribuída esta dimensão política e associada a processos mais enraizados de educação não formal.

situações educativas se situam. Deste modo, não delinea fronteiras entre os modos de educação.

Falk & Dierking (2000) partilham algumas destas premissas, especialmente a ideia de que a aprendizagem é contextual. Os autores colocam a ênfase na relação de aprendizagem que as pessoas desenvolvem com contextos muito particulares como são os museus - entendidos de modos muito latos, como acima já se referiu (desde o mais clássico museu de belas artes ao zoo). Para Falk & Dierking, os museus podem ser analisados como instituições de aprendizagem, mas de um tipo muito específico que designam de «*free-choice learning*».

“Free choice learning tends to be non-linear, is personally oriented, and involves considerable choice on the part of the learner as to what to learn as well as where and when to participate in learning” (Falk & Dierking, 2000, p. xii)

A análise que fazem de um conjunto muito alargado de investigações sobre aprendizagens desenvolvidas a partir de visitas a museus introduz aspectos muito interessantes de diferentes pontos de vista. Do ponto de vista socio-económico, recolhem evidências sobre a manutenção das desigualdades sociais na frequência de museus e na capacidade de desenvolver aprendizagens a partir daí. Do ponto de vista educacional, porque são consistentes os dados que demonstram as diferentes aprendizagens conseguidas a partir de visitas aos mesmos museus e exposições, mesmo no interior de grupos de indivíduos com percursos de vida semelhantes. Identificaram também efeitos associados às características dos espaços expositivos. A partir deste conjunto de conclusões, Falk & Dierking (2000) propõem um «modelo contextual da aprendizagem» («contextual model of learning») - e não da educação. De acordo com este modelo, a aprendizagem ocorre em três contextos dialogantes, onde quem aprende é simultaneamente produzido pelos contextos e a sua relação e produtor dos mesmos:

- o contexto pessoal: da experiência individual e da sua ressonância com as características e trajetórias pessoais;
- o contexto socio-cultural em que o indivíduo se integra e que inclui as questões de pertença social, étnica ou económica;
- e o físico, que se refere às dimensões geográficas, urbanas e arquitectónicas em que os indivíduos e os museus se encontram.

Reconhecendo a importância destas abordagens, o facto é que ambas privilegiam a aprendizagem e obscurecem o todo do processo e dinâmicas educativas - que é o interesse central desta investigação. No entanto, enfatizam a relevância dos contextos de aprendizagem, libertando-os de uma correspondência linear com um determinado tipo de educação e aprendizagem.

Esta abordagem emerge também noutras publicações recentes sobre os conceitos de educação não formal e informal, mas relativamente aos processos educativos genericamente entendidos e não apenas relativamente aos processos que cabem dentro da

educação não formal. A expressiva diversidade dos processos e contextos educativos e dos modos de aprendizagem é considerada demasiado grande para ser apreendida mediante uma análise tipológica com categorias mutuamente exclusivas, como acontece com os conceitos em análise. Isto é, o uso destes conceitos para classificar situações educativas obscurece as diferenças existentes entre processos designados com o mesmo rótulo tanto quanto dificulta o estabelecimento de relações possíveis entre as situações educativas (quer por serem do mesmo tipo, quer por serem de tipos diferentes). É perante estas constatações que é feita a apologia de abordagens mais integradas e relacionais.

“«Learning in places» suggests that an emphasis on learning «loci» can yield a perspective through which questions regarding formality and informality are viewed in relation to the increasing variety of learning sites: the home, the workplace, libraries, museums, popular culture; the media, the street corner, the moll and other public spaces, and most recently the internet” (Bekerman, Burbules, & Silberman-Keller, 2006, p. 1).

Bekerman, Burbules, & Silberman-Keller (2006) recolhem um conjunto de investigações contemporâneas que evidenciam o modo como a aprendizagem ocorre nos mais diversos contextos. A diversidade de estudos e de abordagens permite concluir que natureza institucional dos contextos de aprendizagem não é a condicionante mais forte do tipo de educação e aprendizagem resultante, havendo outros elementos que emergem, como as relações estabelecidas entre os sujeitos implicados e entre estes e os contextos físicos. É neste sentido que optam por usar a expressão «aprender em lugares» que permite integrar educação e aprendizagem formal, não formal e informal.

No mesmo sentido aponta a revisão de literatura feita por Vadeboncoeur (2006), que abrange também os processos e dinâmicas que conduzem à aprendizagem e não apenas as eventuais aprendizagens. As conclusões da autora sobre aprendizagem em contextos informais evidenciam as diferentes abordagens e conceptualizações de educação formal, não formal e informal num conjunto significativo de práticas e investigações. O seu trabalho acrescenta uma dimensão comparativa muito relevante, uma vez que, ao contrário de uma parte significativa da literatura, ela opta por dar destaque a estudos que trabalharam comparativamente os três modos de educação, verificando os significados e as características que são atribuídas a cada um dos três pólos. Assim, considera que:

“these categories easily become stereotyped, in particular hiding the variety of instructional techniques used within each category of education” (Vadeboncoeur, 2006, p. 244)

Vadeboncoeur (2006, p. 271, 272) atribui importância central à compreensão dos impactos que os contextos têm sobre a aprendizagem e deixa para segundo plano a eventual especificidade da aprendizagem em contextos informais. Desta abordagem emerge uma concepção dinâmica de contexto de educação, ensino e aprendizagem:

“This is not to say that a context exists apriori, as a given or as a container for action. Contexts are constituted by participants’ actions, physical and verbal, as well as where and when they are acting

(...). Articulating a general participation framework may be one way to study how contexts for learning in general are constituted and sustained by participants across material space and time” (Vadeboncoeur, 2006, p. 248)

A partir desta opção, a autora constroi um modelo de análise dos acontecimentos educativos ocorrentes em diferentes contextos. A relevância do modelo de análise proposto reside na sua transversalidade aos diferentes modos de educação e aprendizagem superando a tendência para rotular os contextos e as situações educativas. As dimensões de análise que integram este modelo são as seguintes (Vadeboncoeur, 2006, p. 266-269):

- *Location*: tipo de instituição e às suas características físicas;
- *Relationships*: características das relações estabelecidas entre as pessoas que interagem dentro dos contextos e o modo como elas são representadas pelos próprios;
- *Content*: existência ou não de temas e conteúdos deliberados e efectivamente tratados; sua organização disciplinar ou não disciplinar;
- *Pedagogy*: modelos pedagógicos explícitos e emergentes; papeis atribuídos a educandos e educadores, alunos e professores.
- *Assessment*: modelos e esquemas de avaliação utilizados; objectos e critérios de avaliação.

Para além das dimensões de análise é necessário incluir as relações que se estabelecem entre elas e que permitem, *a posteriori*, perceber padrões de configuração de contextos educativos diferenciados. O debate acima introduzido em torno dos conceitos de educação formal, não formal e informal parte das definições tipológicas nas quais se deverão classificar as diversas práticas e modalidades de educação. Já a proposta de Vadeboncoeur (2006) parte das dimensões de análise para chegar à compreensão de processos e experiências educativas- e não à sua classificação tipológica.

Em termos globais parece haver uma tendência de questionamento da validade dos conceitos de educação formal, não formal e informal, especialmente na sua validade para a compreensão da diversidade de processos educativos existentes na sociedade contemporânea. As propostas que emergem acrescentam conceitos mais híbridos, mas menos generalizáveis, o que os torna menos válidos em termos da sua utilização, mas chama a atenção para a incontornável (e crescente) complexidade dos fenómenos educativos contemporâneos e para a necessidade de sobre eles se lançar um olhar mais atento, compreensivo e mais crítico. No que se segue, serão apresentados conceitos que trabalham com a globalidade da acção educativa.

4.2. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E CIDADE EDUCADORA: DUAS PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO DO UNIVERSO EDUCATIVO

Como qualquer outro fenómeno humano complexo, a educação não tem uma progressão nem uma história linear. Nas últimas décadas emergiram correntes e tendências diferentes e aparentemente desconexas, mas que permitem reflectir sobre mudanças em curso nas práticas, nas políticas e na reflexão sobre educação. Para além das demandas associadas à formalização e contextualização da educação tratadas no capítulo anterior, nos anos 1990 foram desencadeados outros temas que atacam a acima referida hegemonia da escola como lugar central da educação e da administração dos sistemas educativos nacionais como lugar de decisão e do planeamento educativos. Refiro-me à «Aprendizagem ao Longo da Vida» (ALV) e à «Cidade Educadora» (CEd) como ideais e como sínteses de propostas educativas contemporâneas que reforçam a relevância de repensar as abordagens à educação.

Embora as medidas tenham um impacto internacional absolutamente incomparável, sendo a ALV de uma hegemonia absoluta e a CEd um exemplo episódico, ambas se referem a modos excêntricos de decidir e planear a educação. A ALV é claramente supranacional, nomeadamente europeia dada a existência de programas políticos e operativos desenvolvidos no quadro da União Europeia desde o princípio dos anos 2000⁷⁷. Já a CEd é de raiz municipal, com dinâmicas intermunicipais de abrangência transnacional, e com um domínio de actuação autónomo da administração central. Ora, tanto as iniciativas das cidades educadoras, como as políticas europeias de educação são um desafio a uma leitura mais tradicional da política de educação como domínio exclusivo do Estado - a expressão «autoridade política pública», proposta por Antunes (2008), congrega a diversidade de níveis de decisão dos processos políticos contemporâneos. Interrogam o *governo* da educação, constituindo-se como evidências da transição de *governo* para *governança*, de que fala Caraça (2005, p. 11), considerando que “a governança é a imagem (política) da globalização (económica)”. Barroso (2006) sistematiza a governança da educação em supra-nacional, nacional e local, e Antunes (2008) refere-se mesmo à governança multi-escalar da educação. Assim, as políticas de ALV definidas ao nível da União Europeia acrescentam ao nível de decisão nacional, o nível transnacional, dada a forte vinculação a estratégias políticas da União Europeia. Por sua vez, a CEd confere um protagonismo visível aos municípios como nível de concepção e não apenas implementação da política de educação, e abre caminho para um nível global de raiz local. Borja (in Caballo Vilar, 2001) refere-se a um *municipalismo internacional*, que integra a influência exercida por regiões

⁷⁷ A este propósito vejam-se nomeadamente os trabalhos do projecto de investigação sobre Políticas Educativas Europeias (PEE), coordenado por Mariana Gaio Alves em cuja equipa colaborei. Este projecto resultou num conjunto de recentes publicações, especificamente no livro colectivo: *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (Alves, 2011).

e cidades nas decisões de política transnacional, a par de iniciativas de raiz municipal (de que a Associação das Cidades Educadoras é um exemplo, entre muita outras associações temáticas de cidades).

Para além da questão relativa à origem da decisão política subjacente à ALV e à CEd, importa destacar o modo como ambas promovem processos de educação para além da escola, ou seja, não apenas fora da escola, mas integrando as várias possibilidades de concretização da educação, durante o ciclo de vida e nas várias instituições e dimensões da vida nas cidades, assim como as várias dimensões de existência individual e social. É interessante verificar que apesar de serem movimentos muito diferentes, ambos reclamam a mesma matriz fundadora: o já referido Relatório da UNESCO, coordenado por Edgar Faure (1974), «Aprender a Ser». A ALV vincula-se por via de uma (discutida) herança da «Educação Permanente»; já a CEd por recupera o ideal de «Cidade Educativa». O relatório Delors (1996) é também várias vezes evocado, dados dois dos seus contributos para este tema: a designação de uma «sociedade educativa» e pela definição dos quatro pilares da educação para o futuro que colocam a ênfase na multidimensionalidade da aprendizagem individual: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A partir da remissão a estes documentos canónicos, ambas as medidas exigem a abertura dos limites das práticas de educação. Deste modo, ambas propõem uma superação do critério idade no acesso e planeamento de oportunidades de educação e aprendizagem: a ALV põe a ênfase nos adultos activos, e a CEd privilegia as crianças e os idosos e remete até para projectos inter-geracionais. Propõem também um alargamento dos temas e dos objectivos da educação. A ALV emerge da relação entre educação e empregabilidade, já a CEd propõe a relação entre educação e cidadania, entre planeamento educativo e planeamento urbano. Depois de a educação ter sido enclausurada dentro dos limites da escolarização, este é um aspecto de grande relevância e potencialidade nos modos de entender e praticar este processo maior da existência humana. Consequentemente, a assumpção de educação subjacente a ambas supera os mecanismos tradicionais da educação formal, iluminando outras possibilidades educadoras, de que se pode tomar como exemplos paradigmáticos a aprendizagem no local de trabalho da ALV e as dinâmicas de educação para a cidadania organizadas por usos orientados das ruas das cidades da CEd.

Facto é que ambas as correntes são elementos do enquadramento do objecto de estudo desta dissertação, o que exige atenção sobre a literatura produzida sobre ambas, no sentido de salientar perspectivas e modos de olhar a educação das crianças nas cidades contemporâneas. Os contributos que a seguir se apresentam são aqueles que têm implicações directas na reflexão teórica sobre a mudança contemporânea em educação e que podem enriquecer a compreensão dos processos intencionais de educação de crianças no contexto de cidades contemporâneas.

4.2.1. DESCONEXÕES ENTRE O DISCURSO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E PROCESSOS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS CIDADES

No século XXI, a ALV tem-se configurado como o paradigma mais disseminado nos domínios da educação e da formação. Isto exige o seu reconhecimento na problematização de qualquer tema contemporâneo de educação. Contudo, no contexto da complexidade que caracteriza a nossa contemporaneidade, reconhecer um paradigma não se traduz necessariamente no seu uso, mas requer um posicionamento perante o mesmo. De facto, são muitas as desconexões entre a abordagem ao tema da educação de crianças no contexto de cidades contemporâneas e as características atribuídas à ALV.

Segundo Alves, Neves e Gomes (2010), apesar da retórica da ALV a associar aos processos de educação e aprendizagem que vão do *berço à cova*⁷⁸, a ênfase é claramente colocada nos jovens e nos jovens adultos. Esta constatação é convergente com a relação mais directa que esta população tem com o trabalho e a empregabilidade. A análise de conteúdo de documentos estruturantes das medidas políticas europeias de ALV permite afirmar que as mesmas mantêm a educação das crianças encerrada dentro dos limites da escolaridade oficial. Esta é a primeira marca da desconexão. A segunda decorre também dos resultados do projecto PEE a que já se fez referência e remete para o modo paradoxal com que diferentes instituições e contextos são convocados para a dinamização da ALV. De facto, de acordo com Gomes e Neves (2008), os contextos institucionais genericamente presentes na retórica da ALV são vários, contudo, a atribuição de funções e objectivos específicos nos documentos que traçam compromissos mantém-se circunscrita às escolas, universidades e centros de formação, sendo acrescentados os locais de trabalho e os empregadores, na correspondência com um entendimento da rápida perda de validade atribuída às competências profissionais. Acresce que, também na revisão de literatura desenvolvida, está quase sempre ausente a dimensão geográfica e a inevitável contextualização das dinâmicas e das políticas de ALV - à excepção do acima referido projecto Towards a European Learning Space, cujo nível de implementação era regional embora o enquadramento se mantivesse supranacional. Um pouco como se a Europa fosse monolítica - no sentido dos piores presságios de Steiner (2005) que referia a necessidade de trabalhar com a diversidade dos europeus e não acima desta diversidade.

Ao associar intimamente vida e aprendizagem, as políticas de ALV tendem a menosprezar os contextos em que se aprende. Como afirma Edwards (2009):

“If learning is lifelong and life wide, what specifically then is a learning context? Are living and learning collapsed into each other?” (Edwards R. , 2009, p. 1)

Se assim for entendida a ALV, a relevância da sua contextualização parece ser muita diminuta, por essa não ser condicionante nem necessária à aprendizagem, que pode

⁷⁸ Expressão usada frequentemente nos documentos europeus e nas traduções portuguesas, como se poderá constatar em Alves (2010).

ocorrer em qualquer idade e contexto, institucional ou não, público ou privado, na cidade ou no campo. Porém esta constatação só é possível no quadro da substituição de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, como é claramente enunciado por Biesta (2005).

A questão da contextualização é de extrema complexidade, uma vez que o facto de se reforçar a ideia de que se pode aprender em todos os lugares e em qualquer circunstância da vida transforma a aprendizagem num dever e numa pressão sobre os indivíduos, particularmente no quadro da valorização extrínseca e instrumental dos resultados dos processos educativos⁷⁹. A análise que Gerwitz (2008) faz destes fenómenos é particularmente contundente, nomeadamente no que se refere à vida das famílias. Numa abordagem notável pelo grau de reflexividade que lhe subjaz, a autora, sendo professora do ensino superior, trata das alterações nos modos de pensar e fazer acontecer investigações de doutoramento, progressivamente mais circunscritas no tempo e na amplitude cultural e de reflexão teórica, e também, sendo mãe, desenvolve as mudanças na relação com as crianças, que vão no sentido de um alargamento da mensurabilidade, uma maior profissionalidade e maior obsessão com as fases do desenvolvimento. Esta é outra marca de grande originalidade na abordagem de Gerwitz: apreciar as implicações da ALV nas relações interpessoais - quando o mais comum é ser destacado o carácter individualizador de que acima se fez eco. A crítica desenvolvida pela autora culmina na proposta de *espaços livres de aprendizagem*:

“I want to stress the value of not thinking about all spaces as spaces in which learning needs to be consciously promoted (...) but rather spaces where [people] can just *be*. (...) The concept of «learning-free» relates to the idea of trying to liberate people from the logic that has just been rehearsed above and specifically from the idea that they will always be obliged to learn or to support the learning of their children.” (Gerwitz, 2008, p. 422)

A autora torna assim flagrante a paradoxal coexistência de discursos sobre o modo como a aprendizagem pode ocorrer em qualquer contexto e discursos de pedagogização dos contextos de vida, em que tudo e todos os momentos devem ser impregnados de preocupações educativas⁸⁰.

Um outro elemento de destaque e que ilumina uma última desconexão entre a ALV e o tema desta investigação decorre da análise de Canário (2003) ao paradigma da ALV. O autor constata a diluição da dimensão política e teleológica da educação por via numa ênfase excessiva em aspectos programáticos e perante uma excessiva vinculação da aprendizagem à actividade económica. Considera que a ALV está nos antípodas da

⁷⁹ Esta pressão remete para uma versão hiperbolizada da imagem da educação bancária proposta por Paulo Freire.

⁸⁰ Esta ideia convoca ligações fortes com a tematização de espaço público acima desenvolvida, nomeadamente com as perspectivas do arquitecto Paulo Mendes da Rocha (2007) ou do sociólogo João Teixeira Lopes (2007/2008) que propõem como condição das cidades a existência de espaço abertos a diferentes possibilidades, como contraponto à subjugação a funções e programas previamente definidos.

Educação Permanente e do “Aprender a Ser” (Faure, 1974) pela apresentação de um aparente consenso sobre o mundo, a vida e a educação e a concomitante inibição da capacidade de interrogar e sintetiza:

“É pertinente pensar em mudar o mundo? É possível fazê-lo? Qual o papel da educação?

Às duas primeiras perguntas a resposta implícita no discurso oficial sobre a «aprendizagem ao longo da vida» é de carácter negativo e por isso à educação é reservado um papel de promover seres adaptáveis e não interventores” (Canário, 2003, p. 205)

Assim, o autor considera que a fundamentação da ALV não está alicerçada num projecto social, mas antes em categorias que promovem a subordinação das políticas de educação à racionalidade económica dominante - evolução tecnológica, eficácia produtiva e coesão social (p. 193-195) - ideia consistente com o desenraizamento subjacente às dinâmicas de ALV. Coloca-se a questão: *afinal para que serve a ALV se aprender ao longo da vida não tem de servir para nada?*⁸¹ Esta ideia surge nos trabalhos de Biesta (2006) ou de Jarvis (2007), autores que, como Canário, denunciam a ausência de um projecto social e humano substantivo no âmbito das políticas de ALV. Biesta (2005) caracteriza a transição de uma *democracia* da aprendizagem para uma *economia* da aprendizagem. E assim se reencontra com as críticas de Canário sobre a incapacidade das actuais medidas da ALV de suscitar o debate e de aprofundar a democracia das sociedades. Já a proposta de religar a substância da vida na cidade a propostas educativas emergentes se prende precisamente com a possibilidade de reconfigurar abordagens humanas, democráticas e não instrumentais a processos contemporâneos de educação. É neste sentido que os debates menos hegemónicos proporcionados pela Associação Internacional das Cidades Educadoras constituem um contributo mais relevante para a compreensão de dinâmicas contemporâneas de educação de crianças.

4.2.2. CIDADE EDUCATIVA E EDUCADORA: DA PROPOSTA PRESSÁGIO DA UNESCO PELA COMISSÃO FAURE AOS ENSAIOS PROMOVIDOS PELA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

O relatório da Unesco «Aprender a Ser» (Faure, 1974) adopta a concepção do «ser humano como ser inacabado» como premissa para a apresentação da ideia de «cidade educativa». Esta obra é um marco incontornável do pensamento e planeamento da educação contemporânea, que sintetiza um trabalho de análise e reflexão internacional de grande vigor e acutilância - mesmo passados quase 40 anos da sua publicação. Faure explicita o quadro axiológico a que se vinculam as propostas de pendor educativo que o relatório introduz e começa por afirmar:

⁸¹ Adaptação do título do artigo de Gert Biesta (2006) “What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?”.

“É preciso que o novo homem seja capaz de consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie.

(...)

É por isso que a Comissão insistiu no facto de se dever considerar a educação como um domínio político, onde a importância da acção política é particularmente decisiva” (Faure, 1974, p. 24 e 25)

A «cidade educativa» aparece no relatório Faure como o epílogo lógico e “à maneira de presságio”, (p. 245) da análise da situação da educação, ao nível internacional. Este epílogo emerge da crítica à educação escolar - por não ter corrigido desigualdades sociais, por não ser ainda acessível a todos, por manter como núcleo o ensino e não a aprendizagem; emerge também de constatações epistemológicas sobre a natureza do conhecimento, já não estático e passível de cânones apriorísticos, mas em construção e renovação; emerge da leitura contemporânea da sociedade, em termos da tecnologia e das suas potencialidades, bem como das dinâmicas sociais de acesso às mais diversificadas fontes de informação; e ainda da constatação da impossibilidade de a educação ser pensada como apenas um momento da vida.

“É preciso que a acção da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mas ainda transcendida pela extensão da função educativa às dimensões de toda a sociedade (...). A cidade, já dizia Plutarco, é o melhor mestre. E com efeito, a cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, contém, com os seus centros de produção, as suas estruturas sociais e administrativas, as suas redes culturais, um imenso potencial educativo, não só pelas trocas de conhecimento que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui.” (Faure, 1974, p. 248)

Esta constatação sustenta o binómio: cidade educativa e educação permanente, uma vez que a sociedade assim caracterizada teria como fim último permitir ao homem *ser ele próprio devir* - porque o homem “não cessa de entrar na vida, de nascer como homem”⁸² (p.243) - e neste sentido o processo de educação é necessariamente uma dimensão da vida toda. A partir destas assumpções e opções, a comissão Faure desenvolve um conjunto detalhado de orientações políticas e de medidas estratégicas e de planificação necessárias ao desenvolvimento e implementação desta cidade educativa quer proporcionaria educação permanente aos seus habitantes.

A acepção filosófica proposta pelo relatório Faure - assim como as propostas nele contidas - são de grande vigor e actualidade, no entanto, há um elemento central que merece ser destacado, pelo modo como traduz a abordagem que perpassa este relatório. Quando se refere à cidade educativa, o texto deste relatório fá-lo como se se referisse a uma utopia, a cidade educativa como algo a ser criado ex-nihilo por referência ao passado e à

⁸² Veja-se também a convergência entre esta concepção de ser humano e as concepções subjacentes ao entendimento da infância como alteridade, bem como às propostas pós-humanistas apresentadas no capítulo 5.3.

antiguidade greco-romana. Detecta-se esta fragilidade do ponto de partida: a comissão Faure propõe uma *futura* extensão da função educativa nas instituições das cidades, mas pouco equaciona as características e os impactos educadores que estas efectivamente *já têm*⁸³. Esta marca utópica do discurso sobre a cidade educativa e a ausência de qualquer vinculação com práticas e projectos existentes talvez justifiquem a tibia disseminação desta ideia, especialmente quando comparada com as influências atribuídas a este documento quando o tema é a educação permanente⁸⁴. Como acima se constatou na breve panorâmica sobre propostas políticas que articulam a vida na cidade à educação, a ênfase da política e das práticas educativas nos processos de educação formal deixa em aberto este território.

Os contributos da Associação Internacional das Cidades Educadoras

Quase 20 anos depois, no contexto de medidas de reflexão sobre a cidade de Barcelona despoletadas pelos Jogos Olímpicos que decorreram nesta cidade em 1992, emergiu o movimento internacional das cidades educadoras, hoje Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). As propostas da AICE - a que se fez breve referência no capítulo 3 - abordam a educabilidade das cidades a partir das suas dinâmicas instituídas. A problematização e o diálogo interdisciplinar promovido por esta associação e patente em algumas suas publicações⁸⁵ são extremamente interessantes e contemporâneos e abrem novas linhas de reflexão para o campo das ciências da educação - é neste sentido que nas próximas páginas introduzimos alguns dos contributos mais relevantes para a temática em desenvolvimento.

Enquanto o relatório Faure propôs um conjunto de medidas e estratégias necessárias à *criação* da cidade educativa, a AICE parte do princípio de que a vida na cidade produz efectivamente efeitos educativos (e até *deseducativos*, no sentido em que são equacionadas as aprendizagens resultantes de alguns problemas que caracterizam a vida

⁸³ A este propósito, recupere-se o trabalho incontornável de Pain (1990) que analisa os possíveis efeitos educadores do quotidiano marcadamente urbano (vida conjunta em contextos de trabalho grandes e em habitações colectivas tão próprias das cidades europeias) ou vejam-se os recentes trabalhos de Schugurensky (2006) sobre a dimensão educadora de algumas estratégias de democracia participativa introduzidas em Porto Alegre. Qualquer destes trabalhos, evidencia os impactos educadores da participação em espaços públicos da vida na cidade, que pré-existem a qualquer plano e antecipação.

⁸⁴ Como bem esclarece Canário (2006) os movimentos de educação de adultos e de educação popular tornaram-se particularmente visíveis depois da II Guerra Mundial e o relatório Faure (1974) vem consolidar e enquadrar estes movimentos. Já a ideia de cidade educativa parece não encontrar qualquer eco empírico.

⁸⁵ Por exemplo AVV (2008) *Educación y vida urbana* ou *The Educating City. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (1990). Constatam-se no entanto problemas ou opções de distribuição demasiado restrita é certo, embora muitos dos documentos estejam disponíveis on-line (<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>), os passos de pesquisa necessários para lá chegar, assim como a grande quantidade de documentos acessíveis torna difícil o acesso a conferências e ensaios extremamente interessantes - desde Paulo Freire a Manuel Castells. Alguns deles foram integrados nestes capítulos como se pode constatar nas referências bibliográficas.

nas cidades contemporâneas), alguns intencionais outros não, uns transformadores, outros informativos. Apesar desta diferença de abordagem, o carácter substantivo das definições de cidade educadora é muito convergente com as propostas de Faure (1974). Joan Manuel del Pozo (2008) refere-se ao conceito de cidade educadora precisamente como um ideal de cidadania que deve pautar a vida nas cidades, uma vez que:

“hacer ciudad educadora debe ser ni más ni menos y esencialmente, hacer plenamente ciudad” (Pozo, 2008, p. 29)

Na medida em que diz respeito à vida na cidade e parte das dinâmicas já instituídas, esta conceptualização desenvolvida no âmbito do congresso comemorativo dos 20 anos da AICE, refere-se globalmente à cidade e de modo integrado, e não apenas à dinâmica das instituições que assumem a educação como uma das suas funções. Os ensaios que desenvolvem o ideal da cidade educadora rejeitam o predomínio dos valores mercantilistas e defendem os valores sociais e de solidariedade social como os que permitem o desenvolvimento pleno da cidade, defendendo que:

“La ciudad educadora adquiere y se esfuerza en difundir la conciencia de todas las posibles repercusiones mutuas que las personas y grupos ejercen entre sí dentro del espacio público de la ciudad e intenta desvelar todas sus potencialidades positivas en orden a mejorar el progreso personal y social de todos sus componentes.” (Pozo, 2008, p. 25)

Para além da consonância com os ideais de cidade educativa, importa notar a convergência com algumas das ideias chave introduzidas no capítulo 3 sobre o direito à cidade. Esta abordagem faz apelo as conceitos de co-cidadania, de civilidade, de direito à cidade, e de espaço público enunciados acima. Mais do que um conceito, a aceção de Pozo remete para um modo de agir e espacialmente de abordar as práticas urbanas, que converge com a redefinição do direito à cidade de Harvey (2008, p. 49):

“es, esencialmente, el derecho a definir una manera alternativa de ser humano”

Propostas de operacionalização da dimensão educadora das cidades

Caballo Villar (2001) faz uma análise do conceito de cidade educadora e dos trabalhos da AICE e identifica três etapas do desenvolvimento da ideia e do debate sobre as relações entre cidade e educação⁸⁶ - que começaram por ser entre cidade e escola⁸⁷. A primeira fase terá decorrido nos anos 1970 com a crescente consciência de que a escola não podia

⁸⁶ Colom Cañelas (1990) e Isabel Guerra (2001) também propõem um faseamento das relações escola-território, definindo/identificando três etapas fundamentais – no entanto, a referência dos autores é a comunidade genericamente entendida mais do que a cidade. A primeira etapa, que se sintetiza por uma total independência entre os conteúdos da escola e a vida quotidiana, terá caracterizado a escola desde a sua fundação até ao início do século XX; com a Escola Nova, ainda que fisicamente desenraizando a escola das comunidades urbanas, houve a necessidade de simular a vida real dentro dos muros da escola; já o final do século XX e a complexificação das sociedades exige a abertura da escola à comunidade e a sua interacção.

⁸⁷ Este trabalho é fortemente influenciado por Firenzo Alfieri, e a organização em etapas é muito marcada pela entrevista com este autor que Caballo Villar vai citando ao longo do seu texto. Os contributos específicos de Alfieri (1990) serão apresentados mais à frente.

ser o único meio de formação dos cidadãos, dado o seu fechamento e impossibilidade de abarcar a diversidade cultural e social. Daqui nasce uma relação escola-comunidade em que a escola desfruta das ofertas eventuais da comunidade. É na década de 80 que a autora situa o início da segunda etapa de evolução destas relações, que se caracteriza pela promoção e desenvolvimento das experiências com o território. Esta ocorre mediante a integração dessas vivências na reflexão sistematizada proporcionada na sala de aula - e que é visível no aumento do número de visitas de grupos escolares a diferentes instituições, com posterior desenvolvimento em sala de aula. Caballo Villar situa um debate que emergiu em Espanha na transição de milénio e que converge com as ideias de cidade e espaço público que acima evocámos:

“É o momento do debate (...) sobre a abertura dos centros escolares fora do horário lectivo, a partilha do estabelecimento escolar com outros utentes e o integrar instalações de uso comum” (Caballo Villar, 2001, p. 24)

A autora faz coincidir a terceira fase de desenvolvimento das ideias de cidade educadora com a emergência da proposta de “sistema formativo integrado” de F. Alfieri (1990), uma vez que esta proposta promove um:

“incremento progressivo da complexidade nas relações escola-comunidade, no momento em que se define um projecto educativo territorial entre os vários agentes educativos implicados” (Caballo Villar, 2001, p. 25)

Considera que a proposta de Alfieri intensifica as ideias de cidade educadora, por deixar de a pensar como um modo de facilitar o uso que a escola faz do território e das instâncias potencialmente educadoras do mesmo. De acordo com a leitura desenvolvida por Caballo Villar (2001) sobre esta proposta de Alfieri:

“os princípios que fundamentam o *Sistema Formativo Integrado* apostam no diálogo e na concertação entre os diferentes agentes sociais no respeitante aos temas educativos que afectam a cidade. Já não é a escola (...) a que utiliza a cidade, mas o território que organiza um sistema educativo, como um elemento mais, dentro do qual existe a escola” (Caballo Villar, 2001, p. 30)

Fiorenzo Alfieri⁸⁸ (1990, especialmente páginas 161-163) apresenta o projecto de sistema formativo integrado que desencadeou na cidade de Turim como reacção aos paradoxos da pedagogia e à impossibilidade de esta manter a escola como seu centro. O autor assume uma abordagem global aos processos de educação das crianças, apoiando-se especialmente no pragmatismo de Dewey, para definir estratégias que suscitem o melhor uso e adequação das dinâmicas urbanas às dinâmicas da educação. Esta proposta emerge como uma possibilidade organizativa para a concretização das ideias de cidade educadora, integrando

⁸⁸ Alfieri é um pedagogo italiano com uma carreira de destaque, dado o seu envolvimento em movimentos pedagógicos fortes, de raiz moderna, e tendo colaborado com a Câmara Municipal de Turim em diversas circunstâncias e sobre diferentes temáticas. De algum modo, a sua acção pedagógica parece ter sido ampliada: da sala de aula de escola primária para a cidade.

a escola, privilegiando a educação das crianças e requerendo a iniciativa municipal e o apoio nacional. Esta proposta proporciona o funcionamento em rede das diferentes instituições, atribuindo no entanto papéis diferenciados aos diferentes tipos de actores e agentes, conforme síntese organizativa de Caballo Villar (2001, p. 30-31):

- à administração local caberiam funções de liderança, de planificação e de catalisação de esforços e interesses;
- as instituições educativas teriam de transformar a experiência de vida em experiência de cultura;
- a família deverá garantir um itinerário formativo que não se reduz à escola;
- o sistema associativo deve explorar modos de conexão com a cidade;
- o sistema produtivo deverá aumentar a riqueza e complexidade das experiências que oferece.

Esta proposta tem um forte pendor organizativo e apesar de recorrer às dinâmicas reticulares parece querer encaminhar-se para uma racionalização técnica da vida na cidade que Isabel Guerra sintetiza assim:

“A suprema utopia seria a de coordenar todas as políticas locais - educativas, culturais, de emprego e de criação de empresas, etc. - num processo de desenvolvimento local. Há necessidade de organização de “políticas locais” que incluam todos os níveis e com base em diagnósticos locais, em acções concertadas e avaliadas” (Guerra, 2002, p. 196)

Para além de Alfieri, Trilla Bernet (1990, 1999 e 2003) também avançou com propostas analíticas e prospectivas para a compreensão e a operacionalização da cidade educadora; parte da seguinte concepção:

“The concept of educating city conceives the urban environment as at the same time surroundings, agent and content of education” (Trilla Bernet, 1990, p. 16)

O autor tece relações entre «cidade educadora» e os conceitos de educação formal, não formal e informal, considerando que aquela concepção permite um entendimento mais global e integrador dos fenómenos educativos que ocorrem nas cidades. Neste sentido, apresenta um quadro conceptual com objectivos simultaneamente de descrição e de planeamento da educação na cidade. Partindo da definição da cidade educadora como envolvente, agente e conteúdo da educação, Trilla Bernet considera que se pode aprender *na* cidade, que se pode aprender *da* cidade e *a* cidade.

	Nível Descritivo	Nível Prospectivo
Aprender na Cidade (cidade como contentor de recursos educativos)		
Aprender da Cidade (cidade como agente de educação)		
Aprender a Cidade (cidade como conteúdo de educação)		

Quadro 4.1. Esquema de Trabalho para análise e desenvolvimento da Cidade Educadora

Fonte: Trilla Bernet (1999, p.212)

Este quadro funciona como referente para a caracterização das potencialidades educadoras das cidades, de modo a que essa descrição seja ponto de partida para a sua reconfiguração. Assim, para que se possa aprender pela relação com as especificidades da oferta e das dinâmicas das cidades (ou seja, para que as cidades possam ser também *contentores* de recursos educativos), é preciso que a cidade tenha:

- uma rede estável de escolas de todos os níveis e tipos de ensino,
- uma rede de equipamentos urbanos não necessariamente educativos que promovam intencionalmente processos de educação,
- um conjunto de acontecimentos planeados, mas efémeros, com dimensões educadoras,
- e ainda uma “masa difusa pero continua y permanente, de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente” (Trilla Bernet, 1999, p. 213).

Desenvolvendo a leitura do esquema acima apresentado, o autor considera que para que se possa aprender *da* cidade esta tem de ser também *agente* de educação, privilegiando-se o carácter informal dos processos de educação e aprendizagem disseminados na vida da cidade. Assim para que este mecanismo seja significativo, a cidade terá de se auto-regular no sentido de possibilitar que sejam positivos os símbolos que a sua dinâmica incorpora.

Por último, o autor refere-se também à cidade como *conteúdo de educação*:

“as intervencións educativas que assuman o tema urbano como contido han facilitarlles ós seus destinatarios a posibilidade de combinar dialecticamente três imaxes da cidade: a imaxe subxectiva que cada cal se forma espontaneamente do seu medio; outra imaxe mais obxectiva, global e profunda que as propias institucións educativas han de contribuir a configurar a partir da anterior; é dicir una imaxe forxada cos materiais do desexo que poida contrastarse coa realidade presente e orientar así a participación para edificar unha cidade mellor e mais educadora para todos” (Trilla Bernet, 1999, p. 221)

Este esquema de trabalho rompe com a possibilidade de usar apenas e tão só as mais tradicionais abordagens em torno da educação - formal, não formal e informal, escolar e não escolar, de adultos e de crianças, vocacional e académica - uma vez que qualquer uma destas poderá estar contida em qualquer uma das células em aberto da tabela proposta. Apesar disto, a dimensão compreensiva das dinâmicas de educação e das suas implicações nas pessoas, nas instituições e mesmo na vida nas cidades não se deixa esgotar por este

quadro de análise, uma vez que muito fica por explorar - como por exemplo as questões relativas aos modos de relacionamento entre os recursos educativos que co-existem na mesma cidade, ou às perspectivas dos cidadãos sobre as aprendizagens decorrentes da sua vida na cidade, entre outras questões.

Por fim, os contributos de Barroso (2000) focam as condições políticas e éticas que devem pautar as cidades que pretendem considerar-se educadoras. Abordando este tema numa perspectiva menos operativa do que Trilla Bernet ou Alfieri, Barroso (2000, p. 71-72) refere também três dimensões que considera estarem entretecidas na ideia de cidade educadora: educação *na* cidade, educação *da* cidade e educação *para a* cidade⁸⁹. De facto, a argumentação de Barroso privilegia os processos de educação e encara-os de modos muito abrangentes e clarifica:

- para que a educação possa ocorrer *na* cidade, a escola tem de se abrir às comunidades;
- considera que a cidade educa, educando-se a si própria - por exemplo, só consegue educar para a cidadania tornando-se cada vez mais democrática;
- e por último a educação *para* a cidade concretiza-se pela criação de espaços que permitam que a comunidade participe em processos educativos, independentemente dos projectos autárquicos.

Aspectos críticos da conceptualização e desenvolvimento da cidade educadora

O desenvolvimento do conceito e das propostas operacionais de cidade educadora, sendo muito estimulantes, dão evidências de cair em duas tentações: a pedagogização e o municipalismo. Por via de uma ambição de controlar as várias dimensões da vida nas cidades, os autores tendem a promover variados esquemas que permitam disseminar uma racionalidade técnica nas instituições e dinâmicas da cidade de modo a conter e a diminuir os efeitos e os acontecimentos indesejáveis. E esta capacidade e possibilidade racionalizadora tende a ser atribuída aos municípios.

A tentação pedagogizante emerge nas propostas já apresentadas de Alfieri (1990) assim como na definição da suprema utopia planificadora sintetizada por Isabel Guerra (2002). Contudo, esta dimensão é ainda mais forte nas propostas de Collom Cañelas sobre a necessidade de desenvolver uma pedagogia urbana.

Partindo do que considera serem evidências de lacunas de fundamentação conceptual para a compreensão e investigação sobre as possibilidades e realidades da educação na cidade, Colom Cañelas (1990) propõe a «Pedagogia Urbana» como quadro conceptual. Esta proposta decorre da convicção de que a particularidade da educação na cidade acontece e poderá ser potenciada por via da educação não formal - entendida como programas de

⁸⁹ É interessante notar que onde Trilla Bernet escreve aprendizagem, Barroso escreve educação. Esta opção de linguagem é apenas aparentemente formal, porque como bem explora Biesta (2005), a transição da linguagem de educação para aprendizagem ilumina uns aspectos do fenómeno e obscurece outros, no caso, corre o risco de iluminar mais os resultados do que as dinâmicas de educação.

educação intencional, desenvolvidos fora da escola. Esta proposta é uma reacção ao balanço que faz dos trabalhos da «Educação Urbana», que afirma ser uma área de estudos excessivamente descritiva e pragmática e focalizada nas problemáticas de integração social nas zonas suburbanas e nas dinâmicas desenvolvidas ao nível dos poderes municipais, especialmente promovido pelo enraizamento destes estudos em países onde o poder local tem fortes competências no domínio da administração da educação, como é o caso dos Estados Unidos da América e do Reino Unido⁹⁰. De acordo com o autor, a multidimensionalidade das relações entre educação e cidade parece continuar pouco trabalhada nos terrenos da educação urbana. Este é o papel que o autor atribui à pedagogia urbana como disciplina que estudaria e promoveria as dinâmicas educativas multidimensionais que ocorrem nas cidades. Colom Cañelas partilha com Trilla Bernet e Barroso as perspectivas de que se aprende *da* cidade e *a* cidade, e a partir daí estabelece um quadro de programas formativos, com ênfase nas dinâmicas de educação não formal: educação cívica, educação rodoviária, educação para o consumo e educação para o lazer (Colom Cañelas, 1990, pp. 120-121). Estes programas deverão ser densificados pela necessária correspondência aos problemas da cidade cumprindo um conjunto de funções, como a compensatória e assistencial, de orientação, de prevenção primária, de lazer ou de difusão de informação. A exploração e o aprofundamento destas lógicas culmina no seguinte entendimento maior de uma teoria, e de uma prática, da cidade educadora:

“the development of the city as an educative and a formative agent necessarily bears with it cultural democratizing, therefore converting itself into a necessary school for citizen, capable of conceiving and carrying out an anthropological change which guides humanity along the paths of peace, solidarity and coexistence” (Colom Cañelas, 1990, p. 124)

Estas propostas do autor prolongam as dinâmicas pedagógicas pela cidade e, ao mesmo tempo, atribuem a esta pedagogia urbana os horizontes salvíficos tradicionalmente atribuídos às escolas.

Será que as dinâmicas desenroladas para dar resposta a estas ideias irão eliminar os *espaços e os tempos livres de aprendizagem*? Vale a pena destacar que estas preocupações emergiram na entrevista conduzida a uma das técnicas do Município de Barcelona⁹¹, agente directamente implicada na concretização dos ideais de cidade educadora em Barcelona. A entrevistada refere o modo como o município de Barcelona organiza um projecto educativo de cidade, articulando políticas e propostas de vários sectores de funcionamento social. Consistente com estas ideias de uma pedagogia urbana e de uma utopia planificadora, a

⁹⁰ Este balanço feito por Colom Cañelas em 1990, suscitou a minha curiosidade e ao longo dos últimos anos tenho recebido índices de um conjunto de revistas de referência internacional, entre as quais se encontram algumas que se dedicam ao tema da educação urbana – nomeadamente a Urban Education ou a Urban Review; de facto, ambas parecem tratar apenas da educação escolar que acontece nas cidades, especialmente das dinâmicas de educação compensatória e suburbanas.

⁹¹ A transcrição desta entrevista pode ser consultada nos Anexos B (CD-ROM), II.2.

autarquia de Barcelona propõe que todas as instituições da cidade desenvolvam actividades de carácter educativo, para os diferentes públicos, mas com ênfase para os públicos escolares. É neste quadro que a entrevistada se referia ao modo como progressivamente se foram reduzindo as dinâmicas educativas às dinâmicas escolares.

Assim parece promover-se uma articulação entre as duas tentações colocadas ao desenvolvimento do conceito de cidade educadora que poderão culminar numa substituição do estado educador pelo município educador tão bem antevista por Barroso (2000). Este autor chama a atenção para a necessidade de manter aspectos centrais da vida na cidade:

“the city’s educational function cannot be confined to the intervention power of municipal authorities in the educational sector.

(...) we do not want to replace the Educating State, which is going through a well-known and universal crisis, for the Educating Municipality. The city in the sense of the Greek polis transcends the power instituted by local authorities. Even though local authority action is important, it cannot limit the community action, which is so clearly demonstrated by that well-known proverb quoted in many countries: “In order to educate a child a school is not enough, an entire village is required, an entire city”. (Barroso, 2000, p.72)

Clarificando o modo como considera que não se pode limitar a educação que acontece nas cidades àquela que decorre dos poderes das autarquias - dos vários poderes, especialmente se tivermos em conta a diversidade de decisões tomadas pelas autarquias com efeitos potenciadores ou cerceadores de dinâmicas educativas, no âmbito da educação escolar, da cultura, do desporto, das ciências, da animação, entre outras - o autor reforça a perspectiva de a educação ser uma dimensão imanente da cidade, de as cidades terem potencialidades educadoras decorrentes das suas características internas (como democracia, beleza, paz...) e, acrescentaríamos, da relação que se pode ter com essas características. Porque, *a cidade educa por tudo o que representa e não por aquilo que quer que os outros sejam*⁹² (Barroso, 2000, p. 72). De facto, apesar das breves referências que vão sendo integradas nos ensaios e propostas apresentadas por diferentes municípios à AICE, a ênfase destes projectos coloca-se no modo como a cidade - o que a maior parte das vezes significa «a autarquia» - pode promover e organizar oferta educativa.

Contudo, interessa lembrar a afirmação de Trilla Bernet: “more than a scientific category, the «educating city» is an idea” (1990, p. 16). Apesar dos contornos mais e menos redutores das propostas e ensaios despoletados no âmbito da AICE, interessa sublinhar que a cidade educadora pode funcionar como uma ideia que agregue as narrativas e os esforços dos habitantes das cidades.

⁹² Tradução nossa de “The city educates for all it represents and not for what it wants others to be”

4.3. DOS RECEIOS DE UMA SOCIEDADE TOTALMENTE PEDAGOGISADA À DEFESA DE UM «ESPAÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO»

Num livrinho nada evidente - pequenino, castanho-escuro, com fotografias a preto e branco e letra minúscula - António Nóvoa conta histórias da educação e refere-se assim à contemporaneidade:

“Pressentimos o fim de um ciclo histórico iniciado em meados do séc. XIX, quando se inventou a modernidade escolar e pedagógica. Mas temos dificuldade em abrir caminho à contemporaneidade”
(Nóvoa, 2005, p. 15)

De facto, a centralidade da aprendizagem e da educação na nossa sociedade é clara, mas, ao mesmo tempo, parece ser difícil propor outros mecanismos de educação que vão para além, ou fiquem aquém, da escola. Os subcapítulos anteriores trataram algumas dimensões de análise desta questão, o primeiro tratou da conceptualização de diferentes tipos e modalidades de educação que não se esgota na escola, o segundo de medidas e planeamento internacional e municipal da educação integrando os seus diversos mecanismos em torno dos ideais de ALV e de CEd. Este subcapítulo ocupa-se sobretudo da proposta de «espaço público da educação» que dando contributos para o planeamento da acção educativa se vincula aos actores e à responsabilidade dos sujeitos e das instituições na reconstrução de um contrato educativo público.

Antes de lá chegarmos, interessa introduzir outras reacções à hegemonia da forma escolar e já não da escola propriamente dita. Talvez seja daquele impasse tão bem assinalado por Nóvoa que decorrem os pensamentos distópicos subjacentes aos conceitos de *sociedade pedagógica* e de *sociedade totalmente pedagogisada*. Torna-se necessário destacar aspectos fundamentais da construção destas distopias para que, enfrentados os fantasmas, se retomem possibilidades de entendimentos mais fecundos.

4.3.1. SOCIEDADE PEDAGÓGICA E SOCIEDADE TOTALMENTE PEDAGOGISADA

Fundada numa recolha empírica de diversificados tipos de dados sobre a sociedade francesa dos anos 1980, Jacky Beillerot desenvolveu a tese da disseminação da acção pedagógica por toda a sociedade. A ideia de que a sociedade pedagógica é uma espécie de apogeu dissimuladamente totalitário das sociedades industriais articulada com a concepção de acção pedagógica que a seguir se cita permitem remeter as conclusões deste trabalho para um prenúncio distópico sobre a contemporaneidade:

“conjunto de comportamentos e acções conscientes e voluntárias de transmissão de saberes (...) com a finalidade de: modificar os comportamentos, os afectos, as representações dos ensinados num sentido quase sempre previsto antecipadamente; fazer adquirir métodos e regras fixas que permitam fazer face a situações conhecidas que se reproduzam com regularidade” (Beillerot, 1985, p. 11)

As evidências encontradas pelo autor são transversais aos domínios de existência humana; do contexto da educação familiar e institucional das crianças, Beillerot ilumina a

tecnificação dos pais-educadores, bem como a diversificação de profissionais e instituições, mas refere-se também à formação em contexto de trabalho, à reconfiguração da profissão docente e de formador, aos discursos políticos tanto quanto aos do marketing. Questiona a relação com o saber e a modelação de comportamentos, com cenários convergentes com as distopias sociais de Orwell, por exemplo quando nas conclusões se refere à «era do grande pedagogo» e ao controle social por meio da pedagogia.

Esta leitura de mundo parece persistir, como se pode perceber pela abordagem de Bernstein (2001) que, quase duas décadas depois, se refere à nossa como a segunda «Sociedade Totalmente Pedagogizada», depois da Idade Média. Também Bernstein analisa a emergência de evidências desta disseminação da pedagogia pelos vários domínios sociais, iluminando casos chave no Reino Unido, como por exemplo a reconfiguração das famílias em “espaços para o exercício de competências paternais” (2001, p. 12), a emergência figura do conselheiro de mapeamento de carreira dos adolescentes ou a persistente aprendizagem ao longo da vida dos adultos. A base da *sociedade totalmente pedagogizada* é a relação pedagógica, que se define assim:

“A relação pedagógica é a relação que normaliza as intimidades do desejo, das aspirações públicas, da conduta e das suas práticas através da sua modelação pelas macro-estruturas.”
(Bernstein, 2001, p. 12)

Dentro desta leitura macro-estrutural, o autor destaca aspectos muito pertinentes, como são a importância da gestão a curto prazo para a concretização deste funcionamento social e a centralidade da ideia de *formatividade*. Apesar de aqui não se pretender desenvolver uma abordagem sociológica ou estruturalista, o valor crítico destes conceitos é evidente e a sua recepção foi muito forte. A gestão a curto prazo da vida - e como tal, das competências, das aprendizagens ou das relações - parece ser altamente inibidora de projectos educativos e de experiências de vida inspirados por finalidades que lhe são distantes e que definem um horizonte, pois esse horizonte assim à distância pode não ter qualquer valor de troca. Este funcionamento a curto prazo exige e proporciona a *formatividade*, entendida como “a capacidade de retirar benefícios de contínuas re-formações pedagógicas e assim ser capaz de lidar com novas exigências do trabalho e da vida” (2001, pp. 12-13). Este conceito reforça o carácter utilitário da educação e da aprendizagem que subjaz à sociedade contemporânea. Tal como Beillerot, também Bernstein estabelece uma correspondência entre os modos de organização social e a expressão pedagógica dos mesmos e considera que a sociedade totalmente pedagogizada é a expressão pedagógica do capitalismo flexível.

Como se tornará óbvio pelo reconhecimento dos incontornáveis contributos do autor para a construção da sociologia da educação, a recepção desta leitura é grande e significativa no estudo da educação fora da escola - veja-se por exemplo Ferreira (2003). No entanto, há uma premissa na proposta do autor que deverá ser questionada, dadas as dinâmicas de

regulação global do governo e das sociedades a que já se fez referência. A premissa decorre da seguinte afirmação:

“a STP [sociedade totalmente pedagogizada] é orientada e financiada pelo Estado, centrada no Estado e avaliada pelo Estado. Hoje em dia, através de processos de descentralização centralizada, o Estado, com as suas estratégias de gestão de recursos em função dos objectivos alcançados, produz e distribui as possibilidades de novos «conhecimentos» pedagógicos através de uma diversidade de instituições formais e informais” (Bernstein, 2001, p. 15)

Como já se fez notar, e é consensual na literatura sobre políticas públicas, nomeadamente política da educação - veja-se por exemplo, Borg & Mayo (2005), Caraça (2005), Antunes (2008) ou Alves, Neves, & Gomes (2010) - a contemporaneidade é feita mais de governação do que governo, mais de redes globais do que nacionais, e o Estado-nação seria mais adequado a protagonizar este todo-poderoso estado regulador da *sociedade totalmente pedagogizada*, do que o Estado em rede.

Apesar de terem uma recepção e aceitação generalizada nos estudos da educação, estas definições da sociedade pedagógica ou da sociedade totalmente pedagogizada têm um cunho de distopia que inibe a acção e o pensamento sobre educação, colocando o leitor perante a impossibilidade de sair desta lógica massiva e evasiva. É como reacção a este efeito inibidor que se propõe um olhar mais atento a mecanismos que, estando subjacentes e podendo até ser decorrentes daqueles, não pretendem instituir a verdade sobre o funcionamento da sociedade contemporânea, mas antes iluminar alguns dos seus mecanismos e pensar com eles.

A escolarização do social

“O fenómeno da escolarização, que tende actualmente a ser considerado natural e indiscutível, é, portanto, um fenómeno construído historicamente com um conjunto de características, como a separação das actividades educativas das outras actividades sociais, as aprendizagens separadas da prática e da vida quotidiana, a importância das regras e da aprendizagem segundo as regras, a ocupação incessante dos alunos, a multiplicação e a repetição de exercícios, a centralidade da escrita em detrimento da oralidade, a organização racional do tempo, do espaço, dos grupos, do progresso e do trabalho escolares.” (Ferreira, 2003, p. 253)

Embora esteja próximo e explicitamente de acordo com a definição da STP de Bernstein (2001), Ferreira caracteriza o mecanismo da escolarização do social sem identificar os seus supostos propósitos orientadores. Considera que a “escolarização do social” é uma das fortes tendências da contemporaneidade, na medida em que a gramática da escola foi caracterizando outros contextos e outros modos de relação e de aprendizagem. Assim, interessa identificar um conjunto de elementos que, de acordo com o autor, permitem dar visibilidade a este mecanismo:

- a formação prévia e especializada dos profissionais do ensino;
- a especificação e separação das actividades que têm propósitos de aprendizagem, em lugares e em tempos *próprios*;
- a selecção e especificação prévia dos conteúdos de aprendizagem, racionalmente organizados em programas que compõem um currículo;
- a individualização dos resultados de aprendizagem e a organização das situações educativas em grupos;
- a organização dos grupos de aprendentes por idades;
- a sobrevalorização da escrita como código preferencial para os trabalhos de aprendizagem (seja de ensino, seja de demonstração da aprendizagem adquirida);
- a normalização das relações assimétricas;
- a plena ocupação dos tempos com actividades progressivamente mais planificadas;
- a sobrevalorização do modo oral de socialização.

A progressiva imposição desta forma escolar está associada à moderna divisão de funções dos vários sectores da sociedade, que se torna especialmente evidente na atribuição de lugares específicos, construções deliberadas e fechadas, a cada uma das funções úteis à sociedade⁹³. Assim, estando reforçada pela convergência com outras dinâmicas sociais que lhe são contemporâneas, a escolarização obscureceu outras formas de educação e de aprendizagem, tanto em termos das práticas, como de políticas, quer ainda em termos da investigação e teorização sobre as mesmas - Ferreira (2003) designa este fenómeno de escolarização do social e Nóvoa (2005) refere-o como a disseminação da forma escolar. A sobrevalorização, e tendencial exclusividade, do uso de cada um dos elementos identificados acima a partir dos trabalhos de Ferreira (2003) traduzem-se na desaparecimento paulatina de outros modos de fazer e pensar no mundo das possibilidades educativas. Por exemplo, a organização dos grupos de alunos por idades resultou numa progressiva etarização do ciclo da vida e especialmente da infância, fazendo corresponder faixas etárias a níveis de ensino (como a vulgar expressão que se refere às crianças em idade escolar ou pré-escolar, ao 1º ciclo, querendo referir-se às crianças entre 6 e 10 anos) e fixando cada criança em grupos de idades e não de outros tipos de pertença, como afectiva, de interesses, de apetências ou experiências. Também a individualização dos resultados de aprendizagem e das avaliações remete as práticas cooperativas para o domínio da clandestinidade ou das brincadeiras, ao passo que a persistência do modelo um grupo de crianças para um adulto profissional tende a diluir a singularidade de cada criança numa ideia de turma e de todo.

Ferreira (2003) evidencia um conjunto de acontecimentos que fundamentam as suas conclusões, no domínio da análise das políticas e também da análise de um caso concreto.

⁹³ Este é também o ponto de partida para as propostas da Cidade das Crianças de Francesco Tonucci (2004). Este autor apresenta esta divisão de funções e concomitante especialização dos espaços como elementos subjacentes ao progressivo mal-estar as cidades, tal como se explorou no capítulo 3.

Observa e acompanha um caso específico de institucionalização de um projecto de animação infantil em Paredes de Coura; desenvolve o modo como a transição de projecto para instituição proporcionou uma aproximação às dinâmicas e lógicas escolares, desde a procura de espaços escolares, espaços *próprios*, para as actividades de educação de infância, passando pela construção de projectos educativos ou pela linguagem adoptada (como por exemplo a entrada da expressão pré-escolar), e pela consequente centração do trabalho educativo dentro da sala de aula e da sua privatização por via da concentração das relações com a família de cada criança e não com a comunidade mais alargada (como acontecia na fase em que era um projecto).

A escolarização do social revela algumas tendências que se alimentam mutuamente:

- a redução da educação ao escolar, e a necessidade de tornar as outras relações o mais parecidas possível com a escola;
- a dificuldade em superar a forma escolar em situações intencionalmente educativas, em contexto não escolar;
- a banalização da escolarização e da pedagogia, em sentido estrito e em sentido figurado, relativamente ao trabalho dos profissionais e à percepção das instituições.

Estas tendências sustentam a afirmação de Ferreira de que «a escola está em crise, mas a forma escolar não»:

“Em resultado desta banalização da pedagogia, o trabalho dos professores tende a ser encarado socialmente como uma acção estritamente técnico-didáctica e não como uma acção essencialmente comunicacional. A situação pode parecer paradoxal, na medida em que a forma escolar domina os processos de socialização, mas a escola como instituição é contestada, o seu monopólio pedagógico e o dos professores é ameaçado. (Ferreira, 2003, p.258)

Perante estas evidências, a necessidade de reconfigurar os processos e as concepções educativos é central, e é neste sentido que a seguir se desenvolve a proposta de Nóvoa para a renovação da educação pela emergência do espaço público da educação. Contudo, esta proposta de Nóvoa parte de características da sociedade e da política contemporâneas associadas às ideias de rede e de parceira que interessa explicitar.

4.3.2. O ESPÍRITO CONEXIONISTA NA POLÍTICA PORTUGUESA: AS PARCERIAS E AS REDES

“Tal como a noção de “rede”, a noção de “parceria” paira no ar com a mesma leveza e agilidade de outras noções típicas do “mundo conexcionista”. É a ausência de centro, por oposição ao modelo das instituições, que confere ao mundo conexcionista a ideia de agilidade e de mobilidade. E são estas características, como já dissemos, que tornam difícil operar criticamente neste novo mundo.” (Ferreira, 2003, p. 555)

Um dos vectores de análise utilizado por Ferreira (2003) para o estudo do local em educação é a tendência de reconstrução das políticas sociais públicas em Portugal. O autor fá-lo articulando uma panorâmica das políticas a partir dos anos 1980 e uma descrição das

trajectórias de dois projectos específicos com vertente de animação e educação de infância. Por um lado, e como já foi referido acima, Ferreira (2003) recolhe evidências de um progressivo processo de escolarização e de formalização das relações sociais que caracteriza as trajetórias de consolidação e institucionalização dos projectos de animação e educação. Já do lado do desenvolvimento das políticas, o autor identifica uma apropriação de estratégias e do ideário que designa de *conexionista* na composição de uma transição do *governo* para a *governança*⁹⁴. É no aprofundamento da análise desta reconstrução das políticas públicas que Ferreira (2003) constata a emergência de um discurso e de um conjunto de estratégias que acentuam o estabelecimento de diálogo, de acordos, de negociação, de alianças, de projectos e de parcerias que marcaram a política da última metade dos anos 1990 em Portugal.

A análise articulada entre o local e o nacional permitiu detectar incongruências nas abordagens de governação da política de educação que sustentam a seguinte hipótese:

“a nossa hipótese interpretativa é a de que um dos mais complexos fenómenos do período recente que estamos a analisar é o da “apropriação” do repertório e das lógicas sociais do período dos anos 60-70, mas agora num registo instrumental e não no registo emancipatório que animou o período de há trinta anos atrás. (...)

Preocupadas, no entanto, apenas com os “meios” e os “instrumentos” e desqualificando o debate político-filosófico em torno dos “fins”, as “políticas da parceria” parecem ter-se tornado sinónimo do consenso, assinalando o fim da “idade dos porquês” que caracterizou o período dos anos 60-70.” (Ferreira, 2003, pp. 557, 558)

Esta tese defendida pelo autor clarifica uma correspondência clara entre a escolha de imagens eticamente neutras (como a rede ou parcerias) e o esvaziamento do debate político associado a tantos vectores da política educativa contemporânea⁹⁵. Reúne elementos que permitem afirmar que a carga de contemporaneidade associada a determinados mecanismos que são utilizados nos mais diversos sectores da sociedade (como as parcerias e as redes) funciona como uma espécie de garantia de boa prática e inibe uma análise mais fina, dos pressupostos, como dos objectivos. É neste sentido que afirma esta leveza etérea das redes e das parcerias que impedem a sua apreciação analítica.

“Acresce a essa dificuldade [de análise] o facto de se ter gerado nos últimos anos um senso comum baseado na ideia de que nada pode ser feito sem recurso à parceria e por isso ela tornou-se numa espécie de palavra mágica.” (Ferreira, 2003, p. 555)

Assim, a disseminação das redes e as suas efectivas consistências com os ritmos contemporâneas fazem delas um objecto de estudo incontornável. Como tal, a seguir

⁹⁴ Como já acima se referiu, a expressão «governo» remete para uma lógica mais centralizada da tomada de decisões político-administrativas, enquanto a expressão «governança» refere-se a um processo de decisão em vários contextos (ver por exemplo, Caraça, 2005 ou Barroso, 2006).

⁹⁵ Vejam-se atrás os comentários críticos sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

apresentam-se alguns contributos para a definição operacional do estudo das redes em educação. No entanto, como se verá, estes contributos terão de ser sempre vinculados às conclusões de Ferreira (2003) sobre as tendências existentes e às propostas de Nóvoa (2002 e 2009) para o enquadramento da sua reconfiguração.

Para a análise das redes em educação

“ (...) fizemos referência ao rolo de fio que Ariadne teria entregue a Teseu para que este pudesse reconstituir os seus passos no regresso do centro do labirinto. Tal fio teria sido por ela fiado, e a sua utilização conferiu a Teseu poder e meios para se manter vivo. Em troca, Ariadne virá a exigir um laço indefectível: o amor eterno.

Uma das representações que se encontram subjacentes à noção de fio é, pois, a de ligação. O fio liga e religa. E por esta razão, por se tratar de ligações, o trabalho que lhe dá origem não tem fim, começando e recomeçando o fuso no engendrar de «laços entre diferentes níveis» (Chevalier e Geherbrant, 1982: 441). Ou, para sermos mais precisos, com Liboret (1989: 613) «o fio realiza ou confere o poder de se realizarem associações entre os elementos mais antitéticos».

Ora é de fios que se compõe a rede (...)” (Ruivo, 2000: 29)

Esta introdução de Ruivo (2000) sublinha a natureza compósita do uso contemporâneo das «redes». Por um lado, a rede é associada a dinâmicas pouco previsíveis, onde está ausente uma coerência organizacional pautada pela racionalidade técnica, que tem limites fluidos e mutáveis, impedindo a definição estrita de fronteiras, e que tem diferentes níveis de funcionamento, nem sempre consistentes e nem sempre claramente orientados por um fim à vista. Por outro lado, o fio de Ariadne tem funcionado ao longo de séculos como a mais universal metáfora da razão; o fio de ariadne é libertador na medida em que permite enfrentar o labirinto e o Minotauro, sem um plano prévio, sem o conhecimento da planta do labirinto, mas que traz implicações e consequências que ultrapassam aquilo que seriam os efeitos mais directos da saída do labirinto com vida. A relação que Fernando Ruivo estabelece entre a rede e o fio de Ariadne converge com a emergência contemporânea do que se considera ser uma inteligência e racionalidade femininas, pelo apelo à emoção e à intuição e não apenas ao planeamento e à regra.

Afirmada a complexidade da imagem «rede», interessa conhecer os contributos de alguns autores para a análise e organização das diferentes manifestações das redes em educação. A metáfora da rede remete para esta dupla perspectiva do ser e do agir, que fica muito clara nas palavras de Ruth Kohn (1994, p. 107):

“Métaphore spatiale et sociale, espace-temps fait d’objectifs et d’échanges, le réseau peut être caractérisé en plusieurs dimensions interactives”

Partindo desta concepção de rede como espaço-tempo e como dinâmica, a autora discrimina ainda dois tipos de discurso em que o conceito de rede aparece:

- na linguagem político-administrativa, a rede surge associada a contrato, a mobilização, a avaliação e parceria, como instrumentos necessários à eficácia das políticas públicas;
- no discurso das redes informais surge no seio de grupos de profissionais e de investigadores sociais, desta vez associando o conceito aos laços sociais, à solidariedade e às interações.

Khon (1994), a partir de Lemieux, apresenta três estruturas reticulares: a primeira, uma espécie de proto-rede, traduz a constelação pessoal das relações de uma determinada pessoa com outras, a propósito da partilha de um dado assunto ou de um determinado contexto; a segunda é a rede pessoal desenvolvida numa lógica de relações de relações, dos conhecidos dos amigos e sucessivamente, mas onde é ainda possível encontrar um centro; a terceira é uma rede “social supra-individual que já não tem um centro único” (Khon, 1994: 109).

Aprofundando o olhar sobre o contexto político-administrativo da educação como um dos contextos de uso do conceito e das dinâmicas de rede, a autora afirma que isso foi possível pela diluição paulatina do estado educador - de que acima já se fez um breve apontamento. Nos anos 1980 e 1990 dá-se a emergência das mais diversas redes de funcionamento em educação que coexistem com os sistemas educativos centrais, mas que os obrigam a novas dinâmicas. Ruth Khon (1994) refere um conjunto de redes de educação que surgiram em França nos anos 80 - e que em Portugal podemos encontrar também, na década seguinte: redes de centros de formação contínua de professores, as redes das bibliotecas escolares, as redes das escolas isoladas, as redes de parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP em Portugal e ZEP em França) e muitos outros exemplos.

Conclui então que se encontram nos sistemas educativos dois tipos de redes: umas mais ancoradas na logística, outras nas relações.

- as redes ancoradas na logística têm maior formalidade e são organizadas de modo apriorístico, centradas na dimensão material e organizacional do funcionamento;
- as redes ancoradas nas relações entre diferentes actores surgem de laços sociais e de problemas partilhados por um conjunto de pessoas que resultam no desenvolvimento de dinâmicas reticulares.

Esta lógica de funcionamento possibilita a emergência de novas relações, que já não são baseadas na burocracia ou na hierarquia, e que fomentam redes informais, em paralelo a outras mais formais.

Jorge Ávila de Lima (2007) desenvolve uma abordagem consistente com a de Kohn a partir do contexto português. O autor caracteriza as fragilidades do estado educador e das estratégias de *governo*, solitárias e de base burocrática e hierárquica, como sendo concomitantes ao desenvolvimento de estratégias de *governança*⁹⁶. Partilhando esta

⁹⁶ Este enquadramento feito por Lima é convergente com o que acima apresentamos com Ferreira (2003). Destaca-se contudo, que a abordagem de Ferreira é mais complexa reunindo um maior e mais diverso conjunto de elementos na compreensão deste mecanismo.

constatação de coexistência de diferentes estruturas e dinâmicas reticulares e perante o que considera ser uma banalização do discurso das redes, Lima (2007) propõe uma tipologia para o estudo das redes em educação.

Defende uma abordagem mais analítica do que normativa e parte da definição descritiva e simples de rede, vinda do campo da análise de redes sociais como um conjunto de actores e as relações que se estabelecem entre eles.

A tipologia de análise das redes educativas que Lima (2007) propõe organiza-se em três eixos de análise:

- *génese*: as redes podem ser fabricadas ou auto-organizadas;
- *composição*: as redes podem ser ego-centradas, mistas, meta-redes, uni ou pluri-institucionais;
- *estrutura*: as redes podem ser analisadas de acordo com a sua densidade, centralização e fragmentação.

No que se refere à *génese*, Lima considera que as redes *fabricadas* são previamente planeadas a partir de fora e de cima, ou seja, a iniciativa da organização em rede não é dos actores que nela serão implicados é antes de instâncias superiores. Aqui poderão ser enquadradas as redes criadas pela administração central do sistema educativo português, para fazer funcionar medidas políticas por si desencadeadas, como por exemplo os agrupamentos de escolas. Muito diferente é a *génese* por *auto-organização*:

“As redes *auto-organizadas* (...) englobam interacções não-directivas emergentes, desencadeadas a partir da sociedade civil, que se configuram, reconfiguram e evoluem, constantemente, sendo a ordem nelas encontrada algo que é criado *a posteriori*, em resultados das interacções desenvolvidas entre os actores.” (p. 173)

Já em termos da *composição*, a variação verifica-se entre redes *ego-centradas* (que se referem às redes percebidas a partir de um dado actor, individual ou não), *redes mistas* (por incluírem conjuntos de actores individuais e colectivos) e *meta-redes* (trata-se de uma espécie de rede de redes, cada elemento da rede já funciona como rede). De modo menos claro, por serem evidentes algumas sobreposições que dificultam o uso tipológico destes eixos, Lima (2007) propõe ainda uma classificação redes uni e pluri-institucionais, referindo-se ao domínio de funcionamento dos actores implicados nas redes⁹⁷.

O último eixo de análise proposto na tipologia é a *estrutura* que permite analisar a densidade das redes, a sua centralização e eventual fragmentação. A *densidade* designa a quantidade e grau de relações entre os vários actores das redes, sendo mais densas aquelas em que existem mais, e mais significativos, laços entre os elementos; a *centralização* refere-se à possibilidade de as redes se organizarem em torno de um ou de um conjunto de actores que se configuram como o centro da rede, fazendo assim emergir periferias. Por

⁹⁷ Dá o exemplo de redes uni-institucionais quando compostas apenas por escolas e pluri se integrarem a junta de freguesia (p. 174).

fim, Lima considera que são *fragmentadas* as redes em que o todo tem um funcionamento muito ténue, por via da divisão em conjuntos mais pequenos.

Esta tipologia permite a interpretação de algumas características da educação em Portugal. Neste sentido, o autor tira algumas conclusões particularmente fortes para a especificidade da governação da educação:

“a existência de redes de actores colectivos fabricadas e fortemente centralizadas (como é o caso dos agrupamentos de escolas constituídos em Portugal) constitui uma negação, mais do que uma confirmação, da tese de que os novos modos de regulação social da educação têm dado lugar a redes auto-organizadas que ocupam espaços vazios abandonados voluntariamente pelo Estado. Por outro lado, a existência de redes auto-organizadas de baixa densidade e com elevados graus de fragmentação (ver Lima, 2002, 2006a) desmente a ideia de uma dinâmica interactiva pujante entre os actores situados na base do sistema político, o que suscita interrogações sobre a sua capacidade actual de mobilização e de emancipação e conduz a admitir que a manutenção do centralismo como modo dominante de governo da educação (...) pode dever-se não só à renitência do Estado em abdicar do seu poder, como também à incapacidade dos cidadãos para lhe contraporem modelos de governação alternativos que representem mais do que uma mera retórica participativa.” (Lima, 2007, p. 175)

Apesar deste cenário eminentemente pessimista, o autor conclui com a afirmação de que lógicas diferentes e por vezes divergentes convivem dentro das práticas de educação e do próprio funcionamento reticular, não sendo desejável fazer leituras a preto e branco a partir de exercícios de classificação das redes. Como se começou por dizer a partir da imagem do fio de Ariadne, é preciso lembrar que por vezes a coerência e consistência interna que é atribuída às dinâmicas sociais e humanas é herdeira de uma racionalidade técnica e burocrática nem sempre compatível com estes modos de funcionamento. Também Kohn (1994) se refere aos paradoxos que caracterizam as redes, por via da concomitância de diferentes tipos de acções e de associações:

“et au-delà de ce qui est codifiable et du code, reste inéluctablement une partie irrationnalisable du corps social, maîtrisable éventuellement par les savoir-faire (...) ou par les procédures de l’invisible et de l’indicible (Barrel, 1981). En «hierarchie enchevêtrée», il ne peut y avoir de «métaniveau» unique et permanent qui dit le sens de l’object, qui impose un seul sens à l’ensemble” (Kohn, 1994, p. 110, 111)

De facto, em termos globais as conclusões de Lima são muito interessantes e estimulantes, têm de ser matizadas com estas constatações de Kohn relativas às diferentes racionalidades convocadas e mesmo as irracionalidades, no duplo sentido da inconsistência e da dificuldade em as apreender por via dos instrumentos analíticos disponíveis⁹⁸.

⁹⁸ O trabalho de Silberman-Keler (2006) sobre a educação não formal sublinha precisamente o carácter afectivo e fluido dos contextos não formais de educação – espaço-tempo de imprevisibilidade –, defendendo que a metáfora da rede é especialmente adequada para a compreensão destas dinâmicas pedagógicas e para a eventual definição de um sistema de educação não formal.

Mas mais do que as conclusões de Lima (2007) acima citadas sobre os agrupamentos como redes fabricadas ou sobre a tibieza das redes que emergem das relações entre as pessoas, a relevância maior do trabalho do autor reside nos eixos de análise propostos, pelo contributo heurístico que permitem ao estudo dos processos educativos contemporâneos. No entanto, o uso destes conceitos no campo educativo não poderá ser apenas descritivo, pois o conceito é tão significativo para descrever as redes humanitárias como o é para as redes do crime mundialmente organizado⁹⁹.

É interessante concluir que, como que por um efeito de isomorfismo, os instrumentos de análise apresentados pelos autores se ocupam mais da dinâmica de funcionamento e de emergência das redes do que do seu enquadramento teleológico. Qualquer uma das configurações das redes apresentadas por Kohn (1994) ou por Lima (2007) pode tão bem servir objectivos educativos eticamente defensáveis como objectivos de instrumentalização dos processos de educação em função de objectivos e interesses reprováveis. É neste sentido que as redes, como qualquer outra mecânica de funcionamento, necessita um enquadramento teleológico: o espaço público de educação proposto por António Nóvoa (2002, 2009) e que a seguir se apresenta cumpre esta função.

4.3.3. «ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO»

“O crítico não é o que desmonta, mas o que monta. O crítico não é o que puxa o tapete debaixo dos pés dos crentes ingénuos, mas o que oferece aos participantes arenas nas quais se possa juntar. O crítico não é aquele que alterna ao acaso entre o anti-fetichismo e o positivismo, como o iconoclasta bêbado atraído por Goya, mas aquele que sabe que, se alguma coisa é construída, isso significa que é frágil e, portanto, muito necessitada de carinho e de cuidado.” (Latour, 2006, p. 37)

Em percursos de implicação intensa, diversificada e pública com a educação, António Nóvoa tem tocado diversos temas a partir de uma perspectiva histórica, política e *educativa*¹⁰⁰ sobre o papel dos professores e das instituições. O conceito de «espaço público de educação» que o autor tem apresentado desde 2001¹⁰¹ tem dimensões centrais que o distinguem dos conceitos até aqui trabalhados neste capítulo, por romper as fronteiras da escola e por permitir um pensamento construtivo. O conceito em análise tem um forte engajamento político-filosófico pela recuperação do discurso sobre e para a esfera pública, a pluralidade e o revitalização mundo e do bem comum¹⁰² enquanto

⁹⁹ Vejam-se as investigações de Manuel Castels (2002), que incluem um estudo do funcionamento das redes mundiais de tráfico de drogas.

¹⁰⁰ «Educativa» no sentido definido nos capítulos introdutórios deste trabalho, a partir de Biesta (2010) e de Alves e Azevedo (2010)

¹⁰¹ Curiosamente, é o mesmo ano em que se publica em Portugal o texto em que Bernstein define a *sociedade totalmente pedagogizada*.

¹⁰² Estes temas foram abordados no capítulo 3 especialmente a partir dos trabalhos de Hannah Arendt (2001). Nóvoa remete especialmente para a conceptualização de esfera pública desenvolvida por Jürgen Habermas. A minha preferência aqui vai para Arendt pelo modo como a autora traça relações entre a esfera pública e a existência

dimensões da acção educativa. Sublinha-se também a sua dimensão crítica por expor características das tendências educativas desde meados do século XIX e nelas evidenciar a sua própria superação. Não desenhando uma utopia, uma vez que não oferece um sistema fechado de funcionamento previsível, tem uma dimensão utópica por propor um lugar novo para a acção educativa, um lugar que ainda não existe mas que se vincula a características efectivas da sociedade contemporânea (como se defenderá nos subpontos a seguir sobre as redes em educação e no debate sobre a convivencialidade e a contextualização como experiências também educativas). Este conceito proposto por António Nóvoa tem diferentes acentos nos textos de 2002 e de 2009. De acordo com a leitura que faço, a proposta de 2002 é mais formal, respeitando e enfatizando os limites da política educativa, da prática profissional dos professores e da actuação das escolas como instituições centrais para a promoção do espaço público da educação. A de 2009 é mais abrangente e mais informal, no sentido em que enfatiza as dinâmicas sociais e culturais e se abre ao porvir, integrando o futuro, e a indeterminação que ocorre com a convocação da informalidade e a admissão dos não profissionais para a reconfiguração de um território de educação partilhado.

É neste sentido que este conceito pode assumir-se como uma espécie de arena crítica e também afectiva, no sentido de Latour (2006) acima evocado.

A conceptualização de «espaço público de educação» (Nóvoa, 2002 e 2009) parte da identificação do efeito de *transbordamento* da escola promovido por diferentes tendências de evolução dos sistemas educativos ocidentais e da análise do *fim da educação* afirmada por Neil Postman em meados dos anos 1990. Estes pontos de partida (intimamente ligados como se verá a seguir) são essenciais para a compreensão da proposta e para a discussão da sua validade no âmbito deste estudo e estabelecem pontes claras com as temáticas que têm vindo a ser introduzidas neste capítulo.

O *transbordamento* da escola corresponde a uma última fase da modernidade escolar, no sentido em que é, simultaneamente e paradoxalmente, o culminar do percurso de consolidação da escola (tradicional) como instituição por excelência dos sistemas educativos dos Estados-nação, e o culminar da renovação da escola pela Movimento da Educação Nova e da sua proposta central para uma educação integral e holística das crianças e dos jovens. O primeiro vector corresponde com o que atrás foi descrito como a *escolarização do social* (Ferreira, 2003), no sentido em que a escola se tornou modelo para

individual e subjectiva, considerando que a esfera pública é lugar por excelência de uma das actividades que caracteriza a vida humana: a acção, enquanto actividade que exige a presença dos outros e do mundo comum e plural. Habermas enfatiza particularmente a dimensão política e crítica da esfera pública e a sua relação com as possibilidades da deliberação partilhada. Neste sentido, Nóvoa acentua as dimensões políticas do espaço público da educação; neste trabalho, a proposta é de compreender as possibilidades de lhe adicionar uma dimensão educativa, no sentido duplo das experiências possíveis na esfera pública e da assumpção e partilha da responsabilidade educativa.

as relações sociais e intersubjectivas, desde as relações de aprendizagem nos diversos contextos mais e menos formais, até qualquer tipo de relação de transmissão de ideias ou de modelação de comportamentos (patentes nos discursos políticos e publicitários, por exemplo). Já o segundo vector se refere à persistente e contínua acumulação de funções dentro da escola que já não são apenas funções de aprendizagem, mas se ocupam dos alunos por inteiro e, no quadro de uma sociedade cada vez mais complexa, estas exigências multiplicam-se. Nóvoa ocupa-se principalmente deste segundo vector considerando que este transbordamento aconteceu associado a uma imagem da escola como instituição de “regeneração, salvação e reparação da sociedade” que...

“Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando...” (Nóvoa, 2009, p. 50)

Com estas constatações acerca do *transbordamento* da escola, o autor evidencia a consequente perda de sentido da escola: sendo uma instituição que pretende ocupar-se de tudo isto, como de uma missão impossível, vê-se perdida perante a dificuldade de organizar as suas prioridades e de clarificar a sua identidade no seio de uma sociedade que tem (ou deveria ter) outros dispositivos e instituições que se ocupam (pedagogicamente) de muitos daqueles assuntos. Assim se tem desencadeado uma escolarização a dois ritmos: os privilegiados refugiam-se na escola privada centrada na aprendizagem enquanto os *outros* se encontram na escola pública que trabalha especialmente a dimensão social (2002 e 2009).

É perante estas circunstâncias que ao invés da *sociedade sem escolas* proposta por Ivan Illich, nos encontramos perante uma *escola sem sociedade* (Nóvoa, 2002, p. 246):

“«Sem sociedade» porque estamos perante uma ruptura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão dos sistemas públicos de ensino e que constituiu uma das grandes marcas civilizacionais do século XX. «Sem sociedade», porque hoje, para muitos alunos e para muitas famílias, a escola não tem qualquer sentido, não se inscreve numa narrativa coerente do ponto de vista dos seus projectos pessoais ou sociais.”

E é aqui que os pontos de partida para o espaço público se cruzam, uma vez que é nesta relação entre a escola e a sociedade que se enquadra o debate sobre o *fim da educação*. Esta expressão remete para a ideia de finitude e de finalidade, ou seja, anuncia a conclusão do primeiro ciclo histórico da escolaridade e convoca o debate sobre as

finalidades que podem nortear e dar sentido à educação, uma vez que esta escola em transbordamento e sem sociedade já não garante o seu próprio sentido. A partir de Postman, Nóvoa argumenta sobre a necessidade de adoptar novas narrativas partilhadas e de recusar as narrativas de inspiração privada que conduzem à separação e à alienação das pessoas e dos espaços (2002, p. 245). Despista então duas possibilidades para a educação no início do século XXI: a *reconstrução da educação como espaço privado* e a *renovação como espaço público*. A primeira possibilidade está já traduzida em medidas muito concretas e internacionalmente disseminadas, como é o caso dos cheques-ensino ou dos emergentes movimentos de ensino doméstico¹⁰³. De acordo com o autor, estas opções correspondem a vários reptos, de que poderão ser exemplo as ansiedades sociais relativas a uma famigerada perda de qualidade da escola, relativa aos riscos sociais de violência, delinquência ou outros que promoveram a vontade de poder escolher as escolas a frequentar, ou a promoção de novos contextos de ensino aprendizagem como são as próprias casas ou as escolas religiosas, de associações ou comunidades específicas que assim se protegem dos perigos da vida em sociedade e especialmente nas cidades cada vez mais heterogêneas¹⁰⁴.

“Ao modelo de *a cada um a sua escola*, à perspectiva de uma educação que tende a fechar as crianças nos seus meios sociais e nas suas culturas de origem, contraponho (...) a vontade de renovar a educação como espaço público. (...)”

Como conseguir que a educação responda aos anseios de cada um sem que, ao mesmo tempo, renuncie à integração de todos numa cultura partilhada?” (Nóvoa, 2002, p.250-251)

É neste contexto que ao *transbordamento* da escola Nóvoa (2002 e 2009) contrapõe o seu *retraimento*. A *escola retraída* é apresentada como opção para libertar a escola do peso que tem vindo a ocupar nas sociedades assumindo tantas das suas funções, como para permitir que a escola se concentre nas suas funções mais específicas e centrais:

“O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.” (Nóvoa, 2009, p. 62 e 63)

¹⁰³ Talvez a expressão *home-schooling* seja mais conhecida, dada a difusão em contextos anglo-americanos.

¹⁰⁴ O filme «After School/ Depois das aulas», de Antonio Campos, que estreou em Portugal em Dezembro de 2009, ficciona um destes espaços privados, fechados, de educação de elite, em que todo o quotidiano dos adolescentes deverá ser pensado pela escola, desde a obrigatoriedade de frequência de «after-school clubs» dentro da escola, por ser essencial aos percursos escolares de cada um, até à administração rigorosa de medicação a cada adolescente necessitado. Constitui um óptimo exemplo da abrangência da narrativa privada para a educação, bem como das suas perversões.

Esta escola *retraída* só é possível no quadro de uma esfera pública que assuma as responsabilidades que vêm sendo indiscriminadamente descartadas e concentradas na escola. Isto porque essas funções são de facto necessárias, mas não poderão ser todas igualmente cumpridas pela escola e pelos professores. Como tal, a escola *retraída* não existe sem sociedade, sem parcerias, sem se assumir como mais uma entre muitas instituições do conhecimento, do desporto e da cultura, como mais uma entre muitas instituições com funções explicitamente educativas. Deste modo, a escola *retraída* não pode ser uniforme, uma vez que terá de existir relacionalmente com instituições, pessoas e dinâmicas que configuram o espaço público¹⁰⁵.

O autor considera que estas possibilidades exigem: mais aprendizagem, mais sociedade e mais comunicação, que se concretizam através do reforço da educação pública concretizada em escolas diferentes e diversificadas, com uma escola especialmente centrada na aprendizagem. A aprendizagem é um dos temas mais aprofundados por Nóvoa (2009) - numa proposta convergente por exemplo com os trabalhos de Davis (2004) sobre a relação entre epistemologia e modelos de ensino que será trabalhada no capítulo 5.3. Assim, clarifica que uma escola centrada na aprendizagem não é uma escola «back to basics» mas antes uma escola que integre novas abordagens e teorias sobre a aprendizagem e sobre o conhecimento. Neste sentido, sublinha a relevância de introduzir na escola alguns elementos como: a relação que as pessoas estabelecem com o saber, as implicações das neurociências na reconfiguração do conhecer e da subjectividade, e a criação de ambientes e ocasiões educativas inovadoras e não lineares. Assim, considera que a escola se aproxima mais dos paradigmas contemporâneos, em vez de se manter vinculada a uma abordagem positivista ao conhecimento e à aprendizagem¹⁰⁶.

O espaço público da educação é o lugar de existência da escola assim *retraída* e é a propósito da consolidação deste espaço público que Nóvoa (2009, p. 63) pergunta: “que compromissos estamos dispostos a assumir, a título individual e colectivo, na educação dos jovens?”¹⁰⁷. Para dar resposta a estas questões, considera o espaço público da educação como um novo contrato educativo:

¹⁰⁵ Como se fez notar no capítulo 3 citando Innerarity (2008), *a cidade é o lugar por excelência da afirmação do espaço público*, assim, as relações que se estabelecem entre educação e espaço público das cidades assumem uma dupla perspectiva: por um lado, o *uso* da cidade exige competências cidadãs que, por sua vez, exigem processos de educação plurais e adequados às dinâmicas contemporâneas, por outro lado, o pensamento sobre a cidade, o uso dos espaços públicos e as relações que estes exigem, providenciam ao pensamento e às práticas de educação novos horizontes inspiradores, nas palavras de Nóvoa, novas possíveis narrativas que contextualizem simbolicamente os processos contemporâneos de educação.

¹⁰⁶ Estes temas são recuperados no capítulo 5.3. a propósito do que designei «pensamentos pós humanistas para a educação contemporânea».

¹⁰⁷ Esta pergunta converge com a inspiradora definição de Hannah Arednt (2000) sobre educação como o aqui e o agora em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para participarmos da sua renovação com a emergência dos novos e se amamos as crianças o suficiente para não as abandonarmos a si próprias e as expulsarmos deste mundo comum.

“uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte e do desporto. Estou a pensar no que tenho designado por *espaço público da educação*, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.” (Nóvoa, 2005, p. 17)

No âmbito desta proposta, o autor apresenta direcções das mudanças da escola e dos professores, que se tornam necessárias pela perda contemporânea de características que na segunda metade do século XX foram hiperbolizadas, como é o caso do funcionamento burocrático e técnico e da clausura da escola numa lógica rígida e mono-funcional. - “numa curiosa ironia do destino o futuro [da escola] passa pela capacidade de recuperar práticas antigas¹⁰⁸ (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação.” (2002, p. 252).

Implicações para os professores e as escolas

Nóvoa (2002, p. 251- 259) elabora a sua proposta para a *reinvenção da educação como espaço público* em duas grandes dimensões: a escola e os professores, apresentando para cada uma três desafios que interessa aqui explorar. No que se refere à escola - como símbolo maior de todo um sistema de ensino construído desde há dois séculos - é necessário que ela assuma o seu fundamental “*poder organizador*” de situações educativas, dentro e fora do seu contexto físico, oficial e mesmo cultural, sem que isto ocorra apenas por casualidade, nem por planeamento rígido, mas antes “propiciando a responsabilidade colectiva pela educação”. Para que isto ocorra é necessária a recuperação de uma certa autonomia de escolas e professores e um vigor e persistência da sociedade civil, nomeadamente pais e dinâmicas associativas¹⁰⁹.

Ora isto implica a segunda característica que a escola deve reconhecer em si e assumir como parte nuclear da sua identidade: é uma “*realidade multipolar*” e como tal terá de se converter num “espaço público, democrático e participado, no quadro de redes de comunicação e cultura, de arte e ciência” (2002, p. 252). Esta é uma dimensão que exige a

¹⁰⁸ Teresa Ambrósio afirmou também esta ideia relativamente ao que considerava ser um novo paradigma da Educação e Formação ao Longo da Vida – numa visão muito mais ampla do que a sua concretização como Aprendizagem ao Longo da Vida: “Este novo paradigma da educação para o século XXI é no fundo o retorno ao mistério da educação da pessoa e da comunidade dos humanos; é o retorno através da educação aos processos de vida” (Ambrósio, 2001, p. 41)

¹⁰⁹ Vale a pena abrir aqui um parêntesis para recordar os princípios da democracia cultural acima apresentados com base em Lopes (2007), que apontam para esta ideia da relação entre diferentes tipos de instituições ligadas à cultura e para a centralidade dos serviços educativos destas instituições não-escolares. Também John Falk e Lynn Dierking (2000), nos seus estudos incontornáveis sobre a aprendizagem em museus – entendidos de forma muito abrangente, como instituições que dão a conhecer diferentes tipos de colecções e onde se incluem Jardins Zoológicos e Botânicos, Centros de Ciência, tanto quanto Museus de Artes Visuais, situam estas instituições como parte integrante da infra-estrutura educativa das sociedades contemporâneas, especialmente no quadro da aprendizagem ao longo da vida.

assunção por parte da escola mas também por parte das instituições exteriores à escola, que deverão reforçar-se e desenvolver trabalhos em continuidade e não apenas pontualmente ou episodicamente. Em termos do conteúdo, é necessário que a escola integre dinâmicas epistemológicas emergentes e promova “um novo espaço de conhecimento”, que não exclua a contemporaneidade mantendo-se teimosamente fiel às formas clássicas do conhecimento. Assim, a escola terá de revalorizar os conhecimentos, incorporando as dinâmicas de complexidade e imprevisibilidade que a construção contemporânea do saber implica, tanto quanto as novas tecnologias.

Estas mudanças nos modos de conhecer e nos modos de enquadrar a escola e o sistema de ensino trazem fortes exigências aos professores, como profissionais centrais aos processos de educação. Nóvoa (2002) sintetiza estas implicações em três *dilemas*: da *comunidade*, da *autonomia*, do *conhecimento*. O *dilema da comunidade* aponta mais directamente para a concretização do que acima se chamou a escola como espaço público, exigindo que o professor se afaste de modos corporativistas e burocráticos de funcionamento e que “valorize o seu papel como animador de redes de aprendizagem, como mediador cultural e como organizador de situações educativas” (p. 255). Ora este trabalho para o exterior da comunidade exige uma convicção e uma confiança em si e nas suas competências que é preciso fomentar, de modo a que uma espécie de relação pedagógica com a comunidade possa emergir - assumindo-se o mesmo pressuposto pedagógico que se assume com os alunos: esta relação só ocorre se a comunidade estiver presente e disponível, e se assim for, os professores poderão verificar e actualizar a importância do “saber relacionar e saber relacionar-se”. O dilema da autonomia decorre da dificuldade de reorganizar e sistematizar as mudanças da organização do trabalho docente, tanto em termos da sua especificidade e do modo como consegue ou não ultrapassar o tempo e o espaço da sala de aula, como em termos da cultura de um colectivo profissional, reflectindo sobre competências colectivas, relacionais, e não apenas individuais. Este dilema sublinha a “importância de saber organizar e saber organizar-se” e exige mecanismos de regulação destas capacidades, que são mecanismos de avaliação. Por fim, Nóvoa considera que é necessário “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa” que permita, e exija, que também os professores se tornem profissionais reflexivos, e saibam analisar e analisar-se. Reconhecendo as dificuldades de sistematização do conhecimento profissional dos professores - que integra um “conjunto de saberes, competências e atitudes *mais* (...) a sua mobilização numa determinada acção educativa” (p. 258) - o autor refere a possibilidade de desenvolver estratégias e espaços que permitam o exercício integrado de dinâmicas reflexivas, dando exemplos de formação de “professores investigadores”, de “seminários de observação mútua”, entre outras estratégias possíveis.

A reflexão do autor parece não ter ainda sido estendida a outros contextos para além dos escolares, nem a outros sujeitos da educação que não os professores. No entanto, a diversificação de ambos está contida no próprio conceito de espaço público da educação.

4.4. SÍNTESE: CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO FENÓMENO EDUCATIVO EM ESTUDO

“Em Ersília, para estabelecer as relações que governam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre as esquinas das casas, brancos ou pretos ou cinzentos ou pretos e brancos, conforme assinalem relações de parentesco, permuta, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que já não se pode passar pelo meio deles, os habitantes vão-se embora: as casas são desmontadas; só restam os fios e os suportes dos fios.

Da vertente de um monte, acampados com as mobílias, os refugiados de Ersília vêem o intrincado de fios estendidos e de postes que se ergue na planície. Isto é ainda a cidade de Ersília, e eles não são nada.

Reedificam Ersília noutro lugar. Tecem com os fios uma figura semelhante que desejariam mais complicada e ao mesmo tempo mais regular que a outra. Depois abandonam-na e levam ainda para mais longe tanto a si próprios como as suas casas.

Assim viajando no território de Ersília encontramos as ruínas das cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem as ossadas dos mortos que o vento faz rebolar: teias de relações intrincadas que procuram uma forma.” (Calvino, 1990, p. 78)

São ainda pouco nítidos os fios que emergem nas nossas eventuais *Ersílias*, ainda não é fácil compreender em que medida as pessoas estendem ou não estes fios nas suas portadas e se estendem, com que propósitos e se os usam, como o fazem. A investigação que aqui se enquadra tem o objectivo de dar visibilidade aos fios estendidos com maior ou menor intencionalidade, especificamente os que têm por sujeito primeiro as crianças, e que se passam por entre, por dentro e através destes edifícios, ruas e avenidas. Por que se algumas das instituições (paredes, muralhas) são conhecidas, outras não o são, e porque o que caracteriza os encontros educadores que se sucedem nas cidades e o que é por eles proporcionado parece estar ainda oculto.

Trilla Bernet (1990) considera que se pudéssemos medir a educabilidade de uma cidade, teríamos de ter em conta as instituições e os projectos existentes mas mais ainda teríamos de ser capazes de caracterizar e compreender as relações estabelecidas entre elas, e, acrescento, compreender as dinâmicas proporcionadas pelo *uso* que as pessoas fazem das instituições e dos programas educativos e o modo como todos os elementos se reconfiguram, ou não, por via desse uso. Já Canário (2003) afirma que estas capacidades serão tão mais fortes e relevantes quanto mais diluídas forem as fronteiras entre os processos e os contextos de educação.

A proposta que aqui apresento é de adoptar o conceito de «espaço público de educação» como lugar conceptual de encontro entre cidade e educação. Correspondendo ao papel

que Latour (2006) atribui à crítica e a quem a pratica¹¹⁰, a minha hipótese é usar o conceito de espaço público de educação como um *conceito arena*, pelo modo como ele é um campo de forças que permite a articulação entre as várias dimensões em análise. A relevância que atribuo a este conceito em termos da minha investigação decorre do facto deste conceito ser diferente dos de cidade educadora, sociedade totalmente pedagogizada, ou de aprendizagem ao longo da vida, porque, como acima se referiu, espaço público é um espaço de liberdade, de multiplicidade, de cidadania, de encontro com o estranho, de política. Sendo-o não promove a dominação de outras formas de educação pela escolar, antes propõe a relação e a partilha de responsabilidades como uma necessidade cheia de possibilidades. Assim, é imanente a este conceito a manutenção das identidades dos sujeitos, dos espaços e das dinâmicas que compõem o espaço público - o que responde aos perigos de diluição do valor de práticas educativas não escolares pela tentação e pressão escolarizantes.

A esta proposta subjaz uma hipótese:

Os processos e dinâmicas de educação empiricamente observados configuram-se como um modo (entre muitos) de *habitar* o espaço público da educação, e habitando-o torna-o visível, tornando-o visível torna-o possível.

Neste sentido, considero que emergem do périplo que foi feito neste capítulo um conjunto de questões que interpelarão o caso estudado:

- a) em que medida as dinâmicas de educação observadas podem ser percebidas como uma vivência de um espaço público de educação? Para dar resposta a esta questão, interessa caracterizar a articulação entre os diferentes contextos de oferta de programas educativos; caracterizar e compreender o papel desempenhado especificamente pela professora do 1º ciclo enquanto principal promotora da integração de experiências educativas não escolares no tempo escolar; e também perceber de que modos as dinâmicas observadas são reveladoras de um funcionamento em rede; compreender em que medida os sujeitos implicados partilham uma narrativa colectiva acerca da responsabilidade educativa e da sua relação com um entendimento de bem comum; interessa também compreender as eventuais posições institucionais sobre a possibilidade de um compromisso em torno das responsabilidades educativas partilhadas.
- b) Quais as características das experiências de educação vividas por estas crianças em diferentes contextos da cidade de Lisboa?

Para dar resposta a esta questão interessa perceber em que medida a oferta educativa não escolar frequentada pela turma em análise se pode caracterizar de

¹¹⁰ Acima foi citado um excerto do livro «O poder da crítica» em que o autor se refere ao crítico como aquele que permite montar e não apenas desmontar os fenómenos analisados e que com a crítica constrói uma arena onde pode ser reunidas diferentes abordagens aos temas em estudo.

acordo com a tipologia educação formal, não-formal e informal; interessa perceber se estas experiências testemunham o comentado fenómeno de escolarização do social e/ou em que medida elas se constituem como referentes para introdução de novas abordagens pedagógicas em sala de aula; importa também compreender em que medida os contextos institucionais e outros frequentados se revelaram significativos na organização e vivência das experiências educativas não escolares.

No capítulo seguinte esta questão será retomada a propósito das dimensões mais específicas da conceptualização da educação das crianças num quadro pós-humanistas.

- c) No caso estudado, em que medida as experiências vividas revelaram as dimensões educadoras associadas às cidades? Para dar resposta a esta questão, interessa verificar em que medida, no caso observado, as crianças aprenderam conteúdos sobre a cidade de Lisboa; em que medida Lisboa se revelou contentora de recursos educativos heteróclitos; e em que medida as crianças aprenderam com as dinâmicas urbanas que caracterizam Lisboa; interessa também perceber o papel da autarquia e de outros actores na promoção e dinamização de programas e iniciativas com carácter educativo.

Estas interrogações constituem-se como dimensões de análise dos dados recolhidos ao longo do estudo de caso. Contudo serão densificadas por via da articulação com as dimensões que emergem dos estudos das crianças, entre a educação e a cidade, que se explora no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DEPOIS DO HUMANISMO

“- Esta história começa pelo fim. Mas não acaba no princípio. Acaba também no fim... embora noutra sítio do fim...

(...)

Eram uma vez um príncipe e uma princesa que se casaram e foram felizes para sempre.

Mas «para sempre» é muito tempo e, com o passar dos anos, a felicidade do príncipe e da princesa começou a ter um sabor estranho e a tornar-se, como hei-de dizer?, um pouco aborrecida.

- Que saudades eu tenho de quando era guardadora de patos!, dizia a princesa.

- E eu que saudades tenho de quando era sapo, e esperava que tu chegasses e me beijasses para quebrar o feitiço!, dizia melancolicamente o príncipe.

(O príncipe e a princesa já estavam a ficar velhos e confundiam frequentemente as coisas, misturando com a sua história as histórias de outros príncipes e outras princesas de que tinham ouvido falar).

Um dia, passeando nos jardins do palácio, de mãos dadas, como sempre, concluíram que eram felizes há tanto tempo que já nem sabiam bem o que era a felicidade, e que, se ao menos se lembrassem de alguma coisa infeliz, talvez pudessem de novo aperceber-se de como eram felizes.

(...) ” (Pina, 2002, p. 19 e 20)

Descobri o Manuel António Pina apenas quando já era mãe e doutoranda recente. Encontro neste excerto, para além dos aspectos literários, um exemplo paradigmático da complexidade actual das relações com a infância (des)norteada por ideais sobre a vida humana. Usam-se as referências históricas (no caso, o príncipe, a princesa e a felicidade), mas de modos dessacralizados; resignifica-se o estado “imperfeito” do qual as personagens evoluíram para a sua felicidade eterna, que, afinal, não é assim tão desejável nem eterna; interrogam-se assim os fins sempre dados como certos e sublinha-se a necessidade de atribuir sentido às peripécias das narrativas; observa-se o singular de cada indivíduo com as suas particularidades, ansiedades e mesmo falhas colocadas ao mesmo nível da sua grandiosidade enquanto personagem das narrativas de sempre. Na sociedade do risco, da incerteza, da mudança contínua e da busca do novo, a novidade aqui oferecida é a da repetição e da possibilidade de pensar outra vez sobre o que se considerava serem elementos resolvidos e dominados. Claro que Pina não é o único autor que desenvolve esta linha de trabalho. No entanto, fá-lo de um modo marcante para mim: dirige-se às crianças; é um adulto que interroga as certezas, expande os possíveis e que pretende falar às crianças.

Neste capítulo caracteriza-se a opção pelas crianças como perspectiva de análise de processos e dinâmicas contemporâneos de educação, especialmente a que ocorre nos contextos das cidades - e assim instaura uma possibilidade do «espaço público da educação» (Nóvoa, 2002). Esta opção alicerça-se, nomeadamente, nos trabalhos de Biesta (2006, 2010), de Larrosa (2000, 2001) e de Kohan (2003), especialmente no modo como estes estão marcados pelos contributos de Arendt (2000, 2001) para a teorização da educação. A leitura destes autores permite definir três abordagens às relações entre infância, sociedade e educação:

- colocar o foco nas sociedades (nos poderes instituídos, no conhecimento canónico, nos modos de ser e de viver desejáveis) deixando as crianças ao serviço desta sociedade e incumbindo à educação a tarefa de facilitar a sua superação e a transição para a fase adulta convergente com as expectativas;
- colocar o foco nas crianças e na infância, destacando a sua especificidade, e trabalhando educacionalmente com e a partir do que caracteriza esta fase da vida humana para potenciar uma renovação da sociedade;
- colocar o foco nas relações entre seres humanos diferentes no mundo real e contemporâneo, deixando à educação o papel de promover encontros entre modos de viver, de fazer, de conhecer já instituídos e as perturbações introduzidas pelas crianças, como uma manifestação da novidade e como concretização de renovados começos para todos.

De acordo com os autores acima referidos, o primeiro deste enfoques tem sido dominante nos modos de conceber, analisar e questionar as práticas e as teorias de educação. Como a seguir se desenvolverá, a educação das crianças tem sido concebida em função de idealizações razoavelmente claras sobre os fins da educação, ou seja, sobre aquilo em que as crianças se deverão transformar de modo a preservar e dar continuidade ao mundo tal como o conhecemos. Esta leitura tem sido interrompida por vários discursos e correntes que atribuem às crianças um papel central a que se refere a segunda abordagem enunciada; estes discursos foram protagonizados nomeadamente pelos movimentos progressista da educação, dos direitos da criança e mesmo de alguma sociologia da infância. Mais recentemente, emerge um outro conjunto de discursos enquadrados no contexto das reflexões pós-humanistas que questionam a possibilidade e desejabilidade de definir idealmente o que é ser humano. Estes discursos recolocam as possibilidades de reconfigurar a educação perante a assumpção da dúvida sobre *o que é ser humano*. Foram despoletadas nomeadamente pelos trabalhos de Levinas que perante as guerras mundiais considerou que o humanismo teria de ser denunciado, por não ser suficientemente humano (confrontar, Biesta, 2006, p. 5) e alimentado nomeadamente pelos trabalhos de Arendt (2001) sobre a condição humana.

No capítulo anterior, foi feito um percurso em torno das possibilidades de repensar os contextos e as dinâmicas de educação, designadamente de crianças, rompendo com os limites e as fronteiras impostos pelas instituições modernas, de que a escola é o exemplo central. Tentou-se clarificar o modo como o pensamento sobre a cidade tem diferentes tipos de relações com a educação, nomeadamente com a educação das crianças, enquanto novos (e futuros) cidadãos. Neste capítulo, pretende-se evidenciar a necessidade de reflectir criticamente sobre o lugar que diferentes concepções de criança e de infância têm tido na construção de propostas educativas, dando destaque ao modo como em diferentes momentos as crianças foram o sujeito central da educação - tanto efectivamente, como enquanto metáfora do ser imaturo e incompleto. Nos trabalhos desenvolvidos no quadro da filosofia, nomeadamente da filosofia da educação, considera-se «infância» como um conceito que se refere às características do ser criança, do ser que ainda não é (adulto), mas também como conceito metafórico que partindo de uma visão arquetípica do modo de ser criança, significa a capacidade humana de interrogar, de fazer o novo, de estar em mudança e de estar para além dos limites impostos ao ser adulto (Larrosa, 2000; Kohan, 2003; Smeyers & Wringe, 2003;):

“a infância já não como idade cronológica, mas como uma possibilidade afirmativa do pensar, como uma metáfora da génese de um novo pensar” (Kohan, 2003, p. 18)

Reconhecendo a riqueza analítica desta duplicidade, usam-se os seus pólos para organizar o texto que se segue em «a infância como (menor)idade» e «a infância como alteridade». Contudo, as oposições são muitas vezes redutoras, assim considero de grande relevância acrescentar um terceiro vector, a «infância como equidade», que situo entre os anteriores tanto em termos cronológicos como conceptuais. Este integra o pensamento e a prática sobre as crianças como seres com lugar *equivalente* ao dos adultos na sociedade, diferentes, mas sem que essa diferença se traduza em desigualdade ou numa hierarquia de subordinação, antes que o (re)conhecimento das diferenças se traduza numa melhor adaptação das regras sociais e das condições de vida. Sendo reconhecida a especificidade da sua vida presente (tal como a dos adultos), como actores sociais competentes e de pleno direito (tal como os adultos), com características e especificidades que devem ser reconhecidas e integradas (tal como as do adulto) e que se desenvolverá a partir de aproximações às concepções de criança e infância subjacentes ao movimentos progressistas da educação, aos direitos da criança e à emergência dos estudos sociais da infância. Começar-se-á pelo primeiro pólo (infância como menoridade) que integra abordagens unívocas às relações entre adultos e crianças, entre educadores e educados, que assentam na ênfase nos défices das crianças perante os adultos e sublinham as relações lineares e racionais entre passado, presente e futuro. O terceiro pólo (infância como alteridade) recolhe elementos para o questionamento dos modelos de ser humano, propondo uma abertura dos conceitos de adulto e de criança e a concomitante amplitude

dos modos de relação entre estes sujeitos. Este subcapítulo, introduzindo aspectos de maior centralidade para o estudo em desenvolvimento, integrará ainda propostas teóricas contemporâneas que procuram promover respostas educativas à renovação e multiplicidade dos sentidos de ser humano.

Procuro tornar claro que não se propõe uma abordagem total aos conceitos e aos fenómenos de infância e de educação, destacando-se antes a sua abrangência, diversidade e multireferencialidade. Pretendo explorar uma proposta de análise que se tornou significativa para abordar a complexidade dos fenómenos educativos que emergem no contexto de cidades contemporâneas e que promovem a construção de novas inteligibilidades sobre os quotidianos. É nos interstícios de ambos os pólos (não opostos, por vezes até sobreponíveis) que se podem (d)enunciar novas e velhas perspectivas educativas e de vida nas cidades que permitem integrar diferentes acepções de infância - que serão desenvolvidas, respectivamente, no capítulo 6.

5.1. INFÂNCIA COMO (MENOR)IDADE E EDUCAÇÃO COMO TRANSIÇÃO PARA UMA CERTA ADULTEZ

“Nossa tese é que a infância era parte indissociável de algo que constituiu um problema fundamental para Platão (...) entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo.” (Kohan, 2003, p. 27)

No capítulo 3, afirmou-se que a educação tende a ser valorizada e utilizada como tábua de salvação em momentos históricos de crises sociais, políticas ou civilizacionais; pois bem, isto acontece também (ou mesmo especialmente) pela oportunidade de através da educação das crianças serem corrigidos e transformados os problemas das sociedades. Neste sentido, continuam inquestionadas as frases chave que afirmam que as crianças são os *homens de amanhã*, são o *nosso futuro*. Jenks¹¹¹ (2005) considera que a perspectiva sobre as crianças que enfatiza a sua docilidade perante a acção externa dos adultos e da sociedade vigente está presente desde Platão a Parsons. Neste subcapítulo far-se-á uma incursão sobre o modo como a persistente acepção unívoca das crianças como menores foi clara em períodos muito distintos e por razões distintas, promovendo modos convergentes de relação entre as crianças e os adultos, delimitando os seus modos de vida e a sua educação.

Kohan¹¹² (2003) analisa este tema em Platão, evidenciando que olhar as crianças como seres menores fundou os ideais de educação e de cidade. Na investigação que conduziu sobre o lugar das crianças e da infância em autores de referência na filosofia da educação,

¹¹¹ Chris Jenks é um dos autores centrais dos estudos sociais contemporâneos sobre a infância.

¹¹² Walter Kohan é professor titular de Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; a obra que aqui é trabalhada é a tese apresentada e defendida pelo autor no concurso para o cargo que ocupa presentemente. Entre muitos outros projectos, destaco que foi presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças.

Kohan (2003, p. 25-59) identificou o seguinte conjunto de acepções de infância nos diálogos platônicos:

- Infância com *possibilidade* que tem de ser confirmada;
- Infância como *inferioridade* frente ao homem adulto;
- Infância como o *desprezado* (nomeadamente na *pólis*);
- a infância como «*material de sonhos políticos*» para alcançar um futuro melhor.

A ideia de infância como «*pura possibilidade*» exprime uma forte duplicidade: por um lado refere-se à abertura e indeterminismo implícito em cada novo ser e em tudo o que este se poderá transformar, por outro lado, acentua a ideia de que, no presente, as crianças não são nada, por não estar concretizada nenhuma possibilidade. É neste grande espaço entre o poder ser tudo e ainda não ser nada que a influência do universo adulto se faz sentir com toda a premência. Esta acepção é a que exprime uma maior amplitude e mesmo uma visão mais optimista e positiva de infância e da vida das crianças. Em vários diálogos platônicos Kohan encontrou referências múltiplas a esta ideia da possibilidade que, no entanto, também se equaciona com um estar à mercê do outro e dos acontecimentos. Neste sentido, é feita referência à possibilidade de, durante a infância, serem feitas marcas incorrigíveis para o homem adulto, as quais podem ser boas ou más. Começando por ser sinónimo da abertura e do alargamento dos possíveis, esta acepção de infância revela simultaneamente uma extrema fragilidade perante forças exteriores incontornáveis - boas e más, propiciadoras do bom ou do mau carácter. Esta fatalidade associada à possibilidade subjacente às ideias de infância em algumas passagens platónicas é o que justifica uma educação cuidada e da responsabilidade apenas de alguns, de modo a impedir o contacto com tudo o que não é virtuoso e que pode condenar o adulto em desenvolvimento e, ao invés, induzir nos jovens tudo o que poderá traduzir-se num bem maior para a *pólis* que habitam.

A ideia de «infância como inferioridade» emerge nas referências platónicas por comparação com os (homens) adultos que Kohan (2003) resume assim:

“As crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto, e de temperamento arrebatado. As crianças sem seus preceptores são como escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores. Por isso devem ser sempre conduzidas por um preceptor.

(...)

O Ateniese estipula que uma criança, enquanto homem livre que será (no futuro), deve aprender diversos saberes, e enquanto escravo que é (no presente), pode e deve ser castigado por qualquer homem livre que se encontre com ela. (...). A tarefa principal dos

encarregados da criação das crianças é «dirigir em linha reta suas naturezas, sempre em direcção para o bem, segundo as leis»¹¹³ (Kohan, 2003, p. 42 e 43)

Aprofundando esta imagem de inferioridade, as crianças são usadas como metáfora e elemento de comparação para a descrição de estados de embriaguez e de velhice, e são ainda associadas às mulheres pelo modo como são igualmente dominadas por impulsos inferiores como as paixões, os prazeres ou as dores - e não pela razão, compreensão ou juízo que caracterizariam os homens livres. Neste sentido, o adjetivo «infantil» é usado como sinónimo de “pueril, ingénuo, débil” (p. 47). A associação das crianças a outros actores sociais igualmente inferiores aos homens adultos livres espelha-se ainda com mais vigor na imagem da criança como *desprezada* e excluída dos assuntos de importância. Esta outra acepção platónica é a que revela a criança como personificação, objectiva e metafórica, dos que não cumprem as regras, dos que não correspondem aos ideais e que por isso devem ser excluídos dos assuntos da *pólis*. Esta é uma categoria mais densa e controversa, pois aqui as crianças emergem também como uma espécie de ameaça aos poderes instalados, às verdades e às regras consideradas:

“As crianças são a figura do não-desejado, daqueles que não aceitam «a minha verdade», do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da *pólis*” (Kohan, 2003, p. 55)¹¹⁴

Inicia-se assim uma longa história da defesa do enclausuramento das crianças e das múltiplas formas de violência exercida sobre elas¹¹⁵, até que possam «ser alguém», de modo a prepará-las para integrar o mundo verdadeiro e valorizado. Por que a *possibilidade*, a *inferioridade* e a *debilidade* das crianças se traduzem facilmente na sua *exclusão* da *pólis*, é preciso encontrar estratégias que permitam a melhor inclusão das crianças e a melhor defesa da própria *pólis*. Emerge uma imagem da infância como material dos sonhos políticos que se vincula a princípios de organização social, cuja complexidade continua a promover o debate, os princípios da comunidade e da colectividade:

“Entre eles, homens e mulheres, não haverá posses individuais de nenhuma ordem: nem materiais, nem espirituais. Os bens, os companheiros e os filhos também serão comuns, caso se queira fomentar a maior unidade possível (que digam «é meu» e «não é meu» sobre o mesmo), cultivar o interesse de cada um pelo todo (o comum, a comunidade) por sobre suas

¹¹³ O autor constrói esta síntese a partir de excertos identificados em rodapé dos livros II, VII, IX e XI de «As Leis».

¹¹⁴ Já esta imagem de infância é colhida especialmente nos diálogos entre Sócrates e Cálicles em «A República» e também em «Górgias».

¹¹⁵ Monteiro (2005) desenvolve o tema da violência sobre as crianças com pretextos educativos ao longo da história da educação reunindo um conjunto de fontes muito expressivo num capítulo com o título «Severidade - fio negro da História da Educação».

partes (uma hipotética família ou propriedades individuais) e a um só tempo produzir governantes «dos mais excelsos» ” (Kohan, 2003, p. 56 e 57)¹¹⁶

A partir destes princípios fundamenta-se a proposta da educação «pública», no caso, da educação da responsabilidade da *pólis* para os filhos dos cidadãos, enfatizando o carácter instrumental destes possíveis futuros cidadãos, e promovendo a sua objectivação - transformando-os não em sujeitos de pleno direito mas em objectos dos sujeitos pré-existentes.

Assim, a educação emerge como fundamental para conformar e fazer aparecer na criança os adultos desejados pelos que já são adultos, homens e livres e que sonham ser substituídos por versões melhoradas de si próprios - e não por «outros» no sentido da alteridade que será abordada mais à frente. É a apologia da educação como período de transição que terá características chave essenciais: é normativa, moral, política, planeada por alguém que não se encontra em processo de formação, antes está já formado e é conhecedor das referências e dos modelos a usar na transmutação da criança em adulto. Estes mecanismos que poderão já ser percebidos em alguns excertos dos textos platónicos - segundo a tese de Kohan (2003) - transformam-se, prolongam-se e densificam-se noutros momentos da história do ocidente. Contudo, mantém-se a tendência de sobrevalorizar o futuro das crianças em detrimento do seu presente; é apenas quando projectadas no futuro que as crianças se tornam válidas ou valiosas, é no futuro que elas alcançam e concretizam a humanidade estável e perene que reside apenas enquanto potência na sua vida infantil, instável e passageira. O entendimento de infância como menoridade acentua assim indubitavelmente o tempo das crianças como o futuro e o papel da educação como estratégia de transição para o futuro antecipadamente configurado.

Este ensaio de Kohan tem uma grande intensidade pelo uso claro de textos fundamentais que promovem uma certa antecipação de fenómenos e concepções que se mantiveram presentes na história ocidental, designadamente na história da educação das crianças. O mito de Pigmaleão e Galateia parece fundar-se na mesma dicotomia, sendo neste caso, o homem adulto a transformar e dar vida à mulher idealizada. Tal como aconteceu a Galateia, transformam-se as crianças naquilo que os adultos desejam que elas sejam à força de não serem capazes de nelas ver algo outro, nem permitirem que elas próprias o vejam.

Foucault (1994, p. 137) relembra o princípio romano:

“*patria potestas*, que conferia ao pai de família romano o direito de «dispor» da vida dos filhos como da dos escravos; ele lha «dera», ele lha podia retirar”.

Este autor analisa de modo incontornável as relações de poder estabelecidas em diferentes momentos da história do ocidente. Para o que aqui está em discussão, é interessante fazer

¹¹⁶ Esta síntese é feita a partir de excertos dos livros IV e V de «A República».

uma breve incursão ao percurso construído por Foucault na compreensão do direito de vida e de morte e dos modos como organizam a vida nas sociedades. A relação pai-filhos poderá ser vista como uma espécie de metáfora para as relações de poder genericamente entendidas. O direito de vida e de morte que era tomado em absoluto no período romano como se começou por notar, transfigurou-se no direito mais relativo de fazer morrer ou de *deixar* viver ao longo da Idade Média e foi substituído pelo “poder de fazer viver ou de rejeitar para a morte” (p. 140). Ou seja, do direito de infligir a morte aos outros se passa ao poder de gerir a vida dos outros, de a organizar, vigiar, usar, de a investir de funções e de características que melhor asseguram a sua manutenção, dada a organicidade e adaptabilidade da vida do homem como ser vivo.

Ainda segundo Foucault, este poder emerge no século XVII e caracteriza-se por uma forte complexidade. É neste contexto que o conceito de «disciplina» se torna central para a compreensão dos dispositivos de poder e de entre eles dos modos de relação com as crianças. As *disciplinas* emergem como corpos de saber delimitado e específico, nomeadamente sobre os seres vivos e as sociedades; já a *disciplina* se refere aos modos de usar estes saberes para controlar os modos de viver, e no caso das crianças, para fundamentar a definição de um bem como um conjunto de regras que devem orientar as suas vidas.

A expressão pedagógica destes conceitos será retomada mais à frente, por ora, interessa notar, com Varela & Alvarez-Uria (1991), a crescente complexidade e a evidente diversificação da vida das crianças e das aceções de infância na transição do antigo regime para a idade moderna. Isto porque é num contexto de crescente heterogeneidade que as duas faces da disciplina se tornam essenciais. Na sua arqueologia da escola, evidenciam que as aceções de infância no antigo regime e na idade moderna não eram homogêneas nem estáticas. Varela & Alvarez-Uria (1991) fazem uma genealogia das figuras da infância desenvolvidas nas obras de humanistas a partir do século XVI e verificam a sua diversidade consoante vários factores contextuais, como as classes sociais de origem das crianças visadas nas obras, a religião dos autores ou o contexto social, político e geográfico dos vários países da Europa. Os autores apresentam uma trilogia com referência metafórica aos metais mais e menos preciosos (ouro, prata e ferro) para sintetizar as aceções de infância do dealbar da Idade Moderna e os modos de estabelecer relações com elas (p. 59-70).

Contudo há uma invariante: a perspectiva determinista sobre as crianças, as diferenças consideradas não eram atribuídas à subjectividade de cada criança, ou à historicidade, mas à pertença social e geográfica, ao nascimento e não à vida. Isto é, os filhos de príncipes serão príncipes e são encontradas as estratégias para o serem o melhor possível. Já para as crianças das classes burguesas são desenvolvidos manuais, preceptores e escolas, enquanto as populares são as mais desaparecidas da história - das obras literárias e artísticas, das

obras de carácter pedagógico, das políticas. De facto, a definição da infância popular e desprivilegiada aparece tendencialmente associada à pobreza, à miséria e logo à caridade, à assistência e ao trabalho (de adulto) desde cedo - acentuando assim a perspectiva determinista sobre o futuro destas crianças e logo não emerge a necessidade de um período específico de transição para a adultez, fundado na educação. Afinal, se se julga saber à partida qual é o destino destas crianças, de que serve adiá-lo?

No que se refere à especificidade da construção do conhecimento sobre a infância, Almeida (2009) situa no século XIX a crescente complexidade atribuída à infância:

“Em primeiro lugar, o contexto entra em linha de conta. O alvo dos dispositivos de poder e saber sobre crianças é claramente referido ao espaço doméstico e ao meio urbano, à cidade industrial (...). Depois, a própria categoria infância deixa de ser entendida como algo de homogéneo e universal, para sofrer uma partição clara: o saber e a moral distinguem a criança e a infância «normais» da criança marginal e das outras infâncias (...). Sendo certo que o objectivo final é a uniformização das condições da infância em torno de um ideal único de relação com o adulto e com o Estado-nação, a verdade é que os projectos do saber e poder modernos sobre os quotidianos populares operam uma partição no universo da infância e abrem caminho à consideração da sua diversidade interna” (Almeida, 2009, p. 27)

A relevância de cruzar as perspectivas de Almeida (2009) e de Varela & Alvarez-Uria (1991) é evidenciar o uso de estratégias e projecto educadores como uma espécie de terapia para a heterogeneidade, que se adequa às características de uma infância progressivamente mais complexa. Os cuidados prestados às crianças com objectivos socializadores e instrumentais e a emergência do corpo disciplinar que lhes está associado materializa-se, nomeadamente, na construção de espaços específicos para a sua administração. A progressiva institucionalização da infância que começa na modernidade e vai sendo acentuada e universalizada até à contemporaneidade vai homogeneizando as próprias crianças, pela uniformização dos serviços e dos cuidados que lhe são prestados e logo dos seus modos de vida específicos. Assim, através dos serviços para as crianças, de onde a educação e as escolas se destacam visivelmente, a complexidade e heterogeneidade emergente das crianças vai sendo reduzida.

A emergência de uma «pedagogia por modelos»

Partindo dos contributos foucaultianos, Trilla Bernet (2006) analisa os espaços físicos concebidos e utilizados para a educação das crianças. Começa pela necessária constatação da indiferenciação do espaço usado para a educação de (algumas) crianças na Europa até meados do século XVI - que era feita nas igrejas ou nas casas de família. Ilumina aquilo que considera ser o período “escolas-caos” (p. 60) na Europa, em que muitas crianças partilhavam o espaço com um único mestre que ensinava a cada uma individualmente, enquanto as outras esperavam, nem sempre pacientemente. Comenius reage a este estado

de coisas das escolas pré-tradicionais propondo estratégias que permitam a um mesmo professor ensinar a várias crianças ao mesmo tempo e desencadeia uma corrente europeia que promove a progressiva transformação das escolas:

“A escola se converteu, como diria Foucault, em uma máquina de ensinar e disciplinar, em um artefacto para formar indivíduos dóceis e úteis” (Trilla Bernet, 2006, p. 61)

Esta transformação é feita a partir do uso de um conjunto de dispositivos disciplinarizadores: a distribuição e organização especializada do espaço, o controlo da actividade das crianças nomeadamente pela organização dos tempos, a organização e ordenação de conteúdos e processos, a vigilância hierárquica¹¹⁷ que os adultos fazem das crianças, as sanções normalizadoras, mediante o uso de prémios e castigos, e os exames, que promovem e premeiam o saber único. O que aqui interessa destacar são as concepções de criança e de infância subjacentes a esta máquina de ensinar. Trilla Bernet (2006) sintetiza as características da pedagogia tradicional que emerge do uso da disciplina e da vigilância da vida das crianças:

“A pedagogia tradicional partiu de uma concepção fundamentalmente negativa da infância (ou tentou colocá-la em prática). Esta ideia é “negativa” nos dois sentidos da palavra: em primeiro lugar porque a infância é considerada como uma etapa indesejável da vida, mais próxima da corrupção do que qualquer outra; em segundo lugar, porque, uma vez caracterizada pelas suas insuficiências (ser *menos* do que o adulto), é definida apenas como uma preparação para outra coisa.” (Trilla Bernet, 2006, p. 74)

No contexto das pedagogias tradicionais, as acepções de infância divergem pouco das da antiguidade grega propostas por Platão, na leitura de Kohan acima apresentada. Assim, de acordo com Trilla Bernet (2006), a infância é indesejável porque tem um carácter essencialmente corrupto, sendo assim claramente inferior ao do adulto, e apenas um estado propedêutico para a vida adulta, para uma certa vida adulta. perspectiva filosófica se centra na abordagem mais teórica e essencialista que pressupõe a existência de uma ideia universal e abstracta de ser humano. A proposta analítica desenvolvida por Smeyers & Wringe (2003) oferece uma visão panorâmica e uma interpretação filosófica deste assunto, trabalhando o tema da infância no quadro das relações entre adultos e crianças, tanto em termos conceptuais como na análise das acepções subjacentes às relações efectivas. De acordo com os autores, o modo moderno

¹¹⁷ Promovida inicialmente pela existência dos estrados para que os professores vejam todas as crianças, a vigilância hierárquica é sofisticada mais tarde pelas construções panópticas sistematicamente estudadas por Foucault. Estas construções permitiam de modo ostensivo a observação constante dos comportamentos promovendo paulatinamente a auto-vigilância que Foucault estuda especialmente na obra “Vigiar e Punir” publicada em francês em 1977 e em português em 1999 pela editora brasileira Vozes. A este propósito, destaca-se o contributo da tese do doutoramento de Jorge Ramos do Ó que estuda o panoptismo dos edifícios dos liceus portugueses; este trabalho foi publicado pela Educa em 2003, num livro com o título eloquente de «O governo de si mesmo».

mais canónico atribui grande centralidade à razão na construção do projecto de vida, e assim o adulto é o símbolo da existência racional e surge como representação idealizada do que a criança deve tornar-se no futuro. Neste quadro de referência marcado pelos ideais humanistas, o ser humano adulto, e logo completo, é aquele que se destaca pelo uso da razão, como único caminho para alcançar a autonomia intelectual e cumprir a humanidade que há em cada ser humano específico. Estas propostas alicerçam-se na tradição germânica e sintetizam-se na máxima kantiana: *o homem só se pode tornar homem através da educação, nada mais é do que aquilo que a educação o torna*¹¹⁸. Verificando-se as insuficiências das crianças no que se refere ao uso autónomo da razão, importa submeter a sua existência a um período de transição concretizando, através da educação, a transformação da criança em adulto - fase da vida em que a humanidade será por fim alcançada.

Estas constatações marcadas pelo humanismo subjazem ao que Trilla Bernet (2006) designou de «pedagogia dos modelos» como uma das características centrais da escola tradicional e da construção contemporânea da infância e das crianças:

“Se o sentido de ser criança consiste em deixar de sê-lo para converter-se em adulto, e se a educação infantil deve contribuir para essa transformação, a pergunta que não se pode evitar é esta: em que tipo de adulto deve transformar-se a criança?” (Trilla Bernet, 2006, p. 74)

Esta pedagogia dos modelos que caracteriza a escola orienta-se por uma idealização de ser humano adulto, que, sendo idealizado é independente das crianças efectivas que a frequentam. Sendo marcada por ideais humanistas, esta idealização privilegia a razão humana e a autonomia intelectual como sinónimos absolutos e indiscutíveis da humanidade. Sendo um modelo universal e unívoco de ser humano é independente dos eventos e das circunstâncias em que a humanidade se revela. É neste sentido que se pode afirmar que a definição humanista de ser humano é duplamente exclusiva: assume-se como o único modelo possível de ser humano, e exclui muitas manifestações de humanidade e muitos modos de vida (crianças, idosos, alguns artistas, deficientes, algumas mulheres, alguns doentes, poetas, etc.) A crítica a esta visão humanista do ser humano e da educação orientada por este modelo será retomada no subcapítulo que observa as concepções e possibilidades educadoras das concepções da infância como alteridade. Aqui interessa lembrar que os ideais humanistas nortearam e deram conteúdo à escolarização logo no advento dos sistemas educativos públicos na Europa e marcaram indelevelmente toda a ideia de escolarização e de educação como processos de alcançar a humanidade de cada ser humano.

¹¹⁸ Ideia presente na obra «Sobre a Pedagogia», na edição portuguesa de 2003.

Esta abordagem está ancorada no entendimento da infância como menoridade. Numa leitura mais sociológica do que histórica ou filosófica, e adoptando a perspectiva das crianças, Moss & Petrie (2006) opõem os «serviços para crianças» aos «espaços de crianças» - este último conceito será desenvolvido nos subcapítulos seguintes. Estes autores corroboram as evidências de que ao longo do século XX, os serviços para crianças normalizaram-se e difundiram-se sem que as questões que lhe subjazem tenham sido repensadas. Como já se referiu no capítulo da introdução, os serviços de crianças vinculam-se a um entendimento unívoco de serviço público que actua sobre as crianças a partir de um conjunto de técnicas que conduzirão a resultados pre-determinados pelos adultos. O que aqui interessa lembrar é que, de acordo com os autores, estes serviços excluem as crianças de muitas formas - desde os espaços que são reservados aos adultos, outros ao uso exclusivo na companhia e vigilância dos adultos, até à ausência de (re)conhecimento das suas perspectivas sobre as rotinas e os quotidianos nas decisões e na organização por exemplo das escolas, como de outros serviço para crianças. A partir destas constatações, Moss & Petrie (2006) consideram que o trabalho destes serviços tem sido organizado com base em acepções que não reflectem as questões centrais. No entender dos autores, os serviços para crianças trabalham e disseminam-se sem ter uma ideia clara sobre o que responder às seguintes questões:

“What do we want for our children? What is a good childhood? What is the place of children and childhood in our society? What should be the relationship between children, parents and society? What is the quality of relationship we wish to promote between children and adults at home, in children’s services and in society at large?” (Moss & Petrie, 2006, p. 4)

Entendidos os serviços para crianças, como espaços de superação da infância e de transição para a adultez, as características e a qualidade da vida presente das crianças torna-se despidianda.

Imagens de infância e a generalização da criança-aluno

No contexto da investigação sobre o conhecimento produzido sobre a infância, Pinto & Sarmiento (1997 e 1999) concluem que as imagens de «criança-aluno» e de «criança-paciente (médico-psicológico)» são as:

“formas simbólicas pelas quais se institucionalizou a infância na modernidade, a partir sobretudo das respectivas instituições sociais de enquadramento, e em particular da escola. Estas imagens são, em larga medida, responsáveis pelo entendimento da criança como objecto e destinatário de cuidados sociais específicos - sanitários, psicológicos ou educacionais - em detrimento da sua consideração como sujeito activo no processo social, nomeadamente no seu próprio processo físico e psicológico e na aprendizagem” (Sarmiento, 1999: 17 e 18).

Assim, a progressiva obrigatoriedade da frequência das instituições (escolares) e de cuidados pedagógicos e médico-sanitários para além de confinar as crianças a um espaço

físico determinado e a um conjunto de cuidados que lhes são especialmente dedicados (à sua aprendizagem e à sua saúde, sim, mas também à sua formação conformada) normaliza mais as acepções de infância em torno da ideia chave da “criança como membro da sociedade de bem-estar” proposta por Hendrick (1994 in Sarmiento, 1999). Como se torna claro, estas imagens de infância (aluno, paciente, membro da sociedade de bem estar) enfatizam a menoridade das crianças que são cada vez mais dependentes dos adultos profissionais especializados nos seus cuidados e na defesa dos seus interesses. Assim, numa relação interobjectiva entre as concepções de infância e a disseminação nas sociedades ocidentais modernas de um modo de tratar as crianças convergem para uma construção mais unívoca do que é ser criança.

Nóvoa (2005) considera que a *transformação das crianças em escolares* se compreende com maior rigor através do conceito e das práticas de «educação integral», que situa na transição do século XIX para o XX. Esta acepção pedagógica refere-se “ao desejo de alargar o esforço educativo ao conjunto das actividades do indivíduo em formação” (p. 79). O autor identifica distintas fases de desenvolvimento desta abordagem pedagógica, mas o que aqui interessa sublinhar é o progressivo alargamento do aparato técnico desenvolvido para formar a criança. Aplicando o conhecimento produzido pelas disciplinas que têm as crianças como objecto e fazendo uso da disciplina, a educação integral encarrega-se das crianças por completo - formando-as ou reformando-as, e disseminando essa condição do ser criança como ser aluno e objecto de cuidados vários.

Perrenoud (1995) defende que esta existência das crianças no interior de instituições tão especializadas, com um carácter tendencialmente obrigatório nas sociedades ocidentais, e com regras e rotinas tão marcadas e que incluem tarefas que têm de ser concretizadas pelas crianças, pode ser visto como um trabalho em que a alienação dos trabalhadores reproduz a que se faz sentir nas estruturas operárias. Neste sentido, conceptualiza este fazer das crianças no interior das escolas em termos do *ofício de aluno*. Ser aluno é o trabalho das crianças (ocidentais) tal como qualquer trabalho dos adultos, não é apenas um compasso de espera e de preparação para a vida futura, porque “a escola também é vida!” (p. 28). Esta tese tem várias implicações: em primeiro lugar, promove uma dignificação do tempo e do trabalho das crianças (cuja maior parte da vida é passada na escola) ao estabelecer um paralelismo com a vida adulta e o que mais a define - o trabalho; em segundo lugar, faz uma aproximação especulativa à perspectiva dos alunos enquanto crianças e adolescentes; em terceiro lugar, foca a vida presente das crianças e valoriza-a independentemente dos seus resultados futuros; em quarto lugar, evidencia a interdependência existente entre os ofícios de aluno, de professor e de pai e mãe. É interessante que o que Perrenoud desenvolve são mais as condições de exercício desse ofício e as margens de resposta e de liberdade das crianças, do que a especificidade das tarefas, uma vez que essas estão dependentes da abordagem mais clássica ou mais nova,

do conteúdo dos programas ou das técnicas usadas pelos professores. Deste modo, o autor considera que as pedagogias tradicionais e as novas contribuíram igualmente para definir este ofício de aluno. A partir de uma construção imaginária de uma escola tipo e de um sistema pedagógico tipificado também, o autor chega a uma interessante relação entre a construção de aluno e de actor social:

“numa tal organização escolar, não há lugar para intercâmbios pessoais, para uma vida colectiva e relacional, para um debate, para actividades livres. Todas as coisas essenciais são, pois, reprimidas durante as horas de aula ou só existem clandestinamente, em infracção às regras estabelecidas pela instituição ou pelo professor. Os actores desenvolvem, assim, uma estratégia defensiva e minimalista: investir o menos possível nas actividades propriamente escolares, cultivando comportamentos conformistas. Só contam a fachada, a aparência do trabalho, da atenção e do domínio das matérias: o que está em causa é obter o máximo, investindo o menos possível, o que ocasiona o desenvolvimento de toda uma série de variações de saber-fazer como a batota, a utilização discreta do trabalho do outro, o assumir apenas riscos calculados (...), a preparação intensiva e absurda feita, apenas, em função dos exames.” (Perrenoud, 1995, p. 35)

É um modo brutal de definir a vida das crianças, mas que muitos adultos certamente reconhecerão. Assume a individualização a que as crianças estão submetidas, por serem frequentemente tomadas assim, sem vida relacional *autêntica*, denuncia o modo como elas são conduzidas pelos adultos e pelo sistema (pedagógico e de organização escolar) a desenvolver esquemas menos lícitos de sobrevivência. E este é um dos pontos frágeis da argumentação de Perrenoud (1995): confirma, aparentemente de forma acrítica, a leitura adulto-cêntrica do mundo das crianças, sem se encontrarem no seu livro vestígios empíricos do contributo das próprias crianças na construção destas definições do seu mundo. Contudo, denuncia, de modo muito provocador, a normalização de um conjunto de práticas relacionais entre crianças e adultos que resultam do, e reforçam o, distanciamento entre os mundos infantis e adultos. Ao fazê-lo introduz outros aspectos pouco trabalhados nas acepções mais explícitas de crianças: a malícia e a capacidade de enganar (nomeadamente os adultos), o instinto de sobrevivência, a hierarquização que fazem sobre os assuntos da sua vida, o cumprimento de tarefas e de horários. Estas, entre outras características que subjazem à argumentação do autor, parecem evidenciar uma espécie de mundo paralelo desenvolvido pelas crianças na clandestinidade e sistematicamente ignorado ou negligenciado pelos adultos. Nomeadamente na organização da vida das crianças.

Embora muito distintas em termos do objecto de estudo, da argumentação e da metodologia subjacente, ambas as perspectivas (Perrenoud, 1995 e Moss & Petrie, 2006) convocam a possibilidade de as crianças terem um papel mais activo na construção dos seus quotidianos, evidenciando as capacidades que as crianças já têm, dentro dos espartilhos (im)postos pelo mundo dos adultos. São contributos muito significativos para a

complexificação das acepções de criança e de infância, revelando as tensões e contradições em que também estes sujeitos existem e co-existem. Sendo dominante a imagem da criança-aluno e beneficiária do estado de providência, a criança afinal poderá ter uma outra vida para além daquela que os adultos a *fazem viver*. Isto porque, apesar de as crianças tidas essencialmente como alunos “serem convidadas a deixar a sua infância à porta da escola” (Ferreira F. I., 2009, p. 77) o convite não poderá nunca ser completamente aceite. A perspectiva sociológica acentua a investigação empírica e o conhecimento da diversidade e as condições efectivas da existência que contradizem as ideias e os ideais de humanidade propostos pela modernidade.

Educação, socialização e desenvolvimento

Aqui se conclui este subcapítulo com a afirmação de que a concepção exclusiva e prioritária da infância e das crianças como menoridade cuja validade se encontra no futuro próximo promove um entendimento linear e racional dos percursos de transição para uma certa adultez. A superação da infância é promovida pela educação, concebida como uma linha recta (mais do que como um processo ou um conjunto de acontecimentos) em que progressivamente cada criança se tornará cada vez melhor e cada vez mais próxima do ser humano ideal. Torna-se evidente que também as teorias da socialização e as teorias do desenvolvimento estão ancoradas em acepções sobre a menoridade da infância perante o domínio da adultez, seja como modelo a alcançar seja como fonte das regras e dos valores a adoptar pelas crianças. Esta associação entre as teorias da socialização e do desenvolvimento é proposta por Almeida (2009) que evidencia a sintonia entre as duas a ponto de usar conceitos piagetianos para se definir a socialização:

“A socialização é, para Parsons, um processo forçado de internalização da sociedade (adulta) no indivíduo (criança), de imposição dos «padrões de valores» do todo na parte.”
(Almeida, 2009, p. 29)

Nas teorias clássicas da socialização, o papel do indivíduo, especialmente das crianças, é anulado perante o poder estrutural da sociedade que lhe é exterior. Já nas clássicas teorias do desenvolvimento se privilegia o papel da maturação natural e linear dos seres humanos, desde a infância à adultez; o papel das relações estabelecidas com os outros e com o meio é relativo nas diferentes escolas de pensamento (menos significativo na abordagem piagetiana, mais central na abordagem vygotskyana). Contudo em qualquer uma das abordagens, o desenvolvimento das crianças é sistematizado em função de uma idealização humana. Esta é especialmente vinculada ao desenvolvimento cognitivo que é o modelo adoptado para a caracterização do desenvolvimento ético, moral e psico-motor. A indiscutível centralidade que as teorias do desenvolvimento têm na construção e organização dos processos contemporâneos de educação e escolarização justifica uma detenção em algumas das críticas contemporâneas à natureza do conhecimento produzido

sobre as crianças. Como bem evidenciam Woodhead & Faulkner (2005), as ideias de progresso continuam a nortear a investigação sobre as crianças. Gonçalves (2008) constrói uma síntese crítica à psicologia do desenvolvimento:

“ao contrário do entendimento do próprio Darwin que compreendia que o estudo da evolução dos organismos vivos devia centrar-se nas variáveis e na variabilidade, a psicologia do desenvolvimento centrou-se na regularidade, ou seja, considera que o factor central do desenvolvimento é a regularidade e linearidade e não a mudança e variabilidade. (...) Outros problemas são a incapacidade para explicar a criação e o aparecimento da novidade, devido a um entendimento teleológico e determinista do desenvolvimento humano. (...) Mesmo alguns modelos de tipo contextualista que têm em conta a relação entre factores ambientais e inatos, não dão conta do carácter caótico e não-linear do desenvolvimento, nem do seu carácter auto-generativo” (Gonçalves, 2008, p. 93-95)

Os pontos de entrada da crítica desenvolvida pela autora permitem iluminar inconsistências das aceções da infância exclusivamente como menoridade: por um lado a assumpção da variabilidade não como um problema, mas como uma característica intrínseca aos seres humanos, por outro lado, a complexidade e riqueza atribuída aos próprios processos de vida que permite afirmar o seu carácter auto-generativo, ou seja, a possibilidade de emergirem novos e inesperados percursos, acontecimentos e características dos próprios processos de vida e maturação. Estas possibilidades serão retomadas mais à frente no subcapítulo da infância como alteridade.

Em síntese, resta afirmar que são muitas as divergências entre as abordagens desenvolvimentistas e socializadoras e entre as diferentes escolas de cada uma delas. No entanto, no que se refere aos seus impactos nas práticas educativas, socialização e desenvolvimento podem ser percebidas como duas faces da mesma moeda que se reforçam mutuamente, especialmente no contexto da co-existência e do predomínio de ambas as correntes de pensamento no século XX:

- ambas se referem a um processo de transição que tem um fim à vista, vinculando-se a ideias abstractas e universais sobre as características que os sujeitos terão depois do processo de educação, tomando como referência uma imagem de ser humano adulto, racional e autónomo, e logo desenvolvido e socializado;
- ambas se referem a processos que caracterizam especialmente as crianças, sendo unívocas por considerarem sobretudo os efeitos respectivos (socialização e desenvolvimento) no ser à partida imaturo ou incompleto, não equacionando quaisquer impactos para os educadores e os socializadores, para a escola ou para a sociedade.

Por fim, uma nota sobre o tempo. Subjacente às diferentes abordagens à infância como menoridade, sujeita à educação que a conduz à maioridade da adultez racional, está uma concepção linear do tempo em que o futuro surge como consequência tangível do presente. Apesar dos contributos contemporâneos para o estudo do tempo que já não é

considerado apenas como sequencial e rotinizado, mas também como fragmentado e efêmero e fortemente imprevisível¹¹⁹, a perspectiva sobre as crianças em que se funda a educação tende (ainda) a vincular-se exclusivamente a este tempo moderno e linear: o futuro razoavelmente previsível. O futuro configura-se como horizonte norteador, e o conhecimento sobre o futuro está sempre fora do alcance das crianças sendo tangível apenas aos adultos (profissionais) e genericamente à sociedade como estrutura incontornável. Contudo, também o futuro é intersubjectivo e existencial, pelo modo como depende da perspectiva e das circunstâncias da vida de quem o projecta:

“Com a palavra *futuro* nomearei nossa relação com aquilo que se pode antecipar, que se pode projectar, predizer ou prescrever; com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis (...); com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade.”
(Larrosa, 2001, p. 286)

Como se torna claro a abordagem desenvolvida neste subcapítulo poderia também ter seguido os trajectos e propostas das teorias do desenvolvimento e ou as teorias da socialização. No entanto, a opção foi por apresentar e dar visibilidade às concepções de infância que estão subjacentes a umas e a outras e que pautaram as perspectivas educativas sobre a infância. Nos subcapítulos que se seguem, serão tomadas alternativas às acepções de infância e suas implicações educativas.

5.2. INFÂNCIA COMO EQUIDADE E A ADEQUAÇÃO DO MUNDO À VIDA PRESENTE DAS CRIANÇAS

Até aqui foram apresentadas acepções de infância duplamente cunhadas pela adultez, em termos do seu destino (uma vez que as imagens idealizadas de adulto se configuram como modelo do seu devir, mantendo-as, enquanto são crianças, em défice e/ou em processo sequencial de desenvolvimento que as conduzirá ao estágio final da maturidade) e do seu desígnio (porque tendem a ser instrumentalizadas em função dos interesses e necessidades dos adultos e da sociedade, também ela adulta). Esta acepção de criança está intimamente relacionada com uma concepção de educação progressivamente institucionalizada à qual cabe o papel de fazer cumprir, o melhor possível, este destino e este desígnio das crianças.

No entanto, ao longo do século XX, o lugar das crianças nas sociedades ocidentais e as características dos modos de vida que lhes são impostos e pouco respeitadores da sua integridade e individualidade foram atacados de várias frentes. Por um lado, evidenciam-se aspectos de natureza ética no que se refere ao lugar das crianças na sociedade, à sua instrumentalização, aos seus direitos e tudo o mais que está além e aquém do estatuto de beneficiário passivo dos adultos e das sociedades adultas. Por outro lado, emergem

¹¹⁹ A este propósito veja-se a perspectiva de Castels (2002) sobre o «tempo atemporal» e a síntese de Carmo (2006) sobre as concepções de tempo em quadros teóricos da sociologia.

inquietações de ordem epistemológica sobre o desconhecimento dos modos de vida, das percepções, das ansiedades e dos interesses das crianças. Os movimentos progressistas da educação (que se opuseram à educação, escola e pedagogia tradicionais), as duas fases da emergência de estudos especificamente sobre as crianças (na transição do século XIX para o XX com a emergência por exemplo da Psicologia da Criança, e mais recentemente com os repto da Sociologia da Infância) e as conquistas políticas relativas à consagração dos direitos da criança e à obrigatoriedade escolar promoveram marcas indeléveis nas aceções de infância e nas práticas relativas às crianças.

As questões que se colocam poderão ser compreendidas metaforicamente em função do horizonte temporal: as crianças vivem também no presente e não apenas em função de um futuro que lhes é reservado. Esta abordagem sincrónica e já não apenas diacrónica, permite considerar que ser criança, não é apenas ser adulto em miniatura ou em devir, é também ser humano. São várias as razões que permitem justificar a emergência do presente perante o futuro: uma delas é o respeito pela integridade das crianças e pelo direito de tomarem decisões na sua vida sobre a sua vida. Por outro lado, os acontecimentos do século XX, nomeadamente as duas guerras mundiais e por todo o mundo, tornaram ainda mais evidente a impossibilidade de prever antecipadamente o que irá acontecer a curto ou a médio prazo nas sociedades intrinsecamente dinâmicas.

As ideias reunidas neste subcapítulo foram sintetizadas na expressão «infância como *equidade*» uma vez que, de diferentes formas, estes movimentos procuram reconfigurar o mundo e os quotidianos adaptando-os às características das crianças, e sendo, por isso, um mundo mais justo. Usam uma dupla abordagem: conhecer e tornar visíveis as especificidades das crianças e promover a diluição da relação hierárquica e de dependência (conceptual, existencial e de direito) destas perante os adultos. O que aqui se apresenta são movimentos que propuseram um olhar mais atento perante a criança, o que evidenciou a relevância de considerar as suas características tanto na reconstrução dos significados de ser criança como na reconfiguração dos modos de organizar as vidas, privadas e públicas. É neste sentido que se apela à ideia de *equidade*: estes movimentos reclamam um estatuto equivalente para adultos e crianças na organização social, como ponto de partida da concepção de ser humano com igual valor independentemente da fase da vida em que se encontram. Procuram uma correcção das *desiguais* condições de vida, de educação e de conhecimento das crianças nos diferentes contextos internacionais; fazem a apologia da adaptação de modos equivalentes de participação, de conhecimento e de actuação entre pares e entre crianças e adultos.

Estas ideias materializam-se nomeadamente nos três vectores que a seguir se visitam:

- um educativo, que sublinha a actividade das crianças e o seu lugar no centro dos processo educativos e que se concretiza nas propostas pedagógicas progressistas;

- um político que questiona a cidadania e as condições de vida das crianças e que se evidencia na definição dos direitos das crianças;
- um epistemológico, com a emergência de campos de estudo que reposicionam a criança e a infância na construção do conhecimento, visível designadamente na sociologia da infância.

O sujeito-criança na educação renovada

“A verdadeira revolução copernicana do *Émile* não foi da ordem do conhecimento e dominação da criança-objecto, mas do reconhecimento e libertação do sujeito-criança” (Monteiro, 2005, p. 65)

“*Émile*” de Jean-Jacques Rousseau, publicado em França em 1762, é muitas vezes considerado como o primeiro texto da educação moderna (cf. por exemplo, Darling & Nordenbo, 2003; Smeyers & Wringe, 2003; Monteiro, 2005, Trilla Bernet, 2006, entre outros). Como bem sintetiza Monteiro (2005), Rousseau toma o problema da educação como um problema político ao questionar, radicalmente, a legitimidade do poder pedagógico exercido sobre as crianças. Ao fazê-lo ilumina a criança no discurso e nas práticas educativas. Desencadeia assim um novo ponto de vista: aquele que permite ver a criança enquanto tal e não apenas como futuro adulto. Ver a criança enquanto tal exige conhecer as suas especificidades, garantir espaços e tempos em que possa viver como criança, reconhecer a sua dignidade, liberdade e igualdade de direitos. Esta perspectiva consolida-se posteriormente num conjunto de contributos que marcaram radicalmente o conhecimento, as práticas, os possíveis e os impossíveis em educação das crianças.

“[A] falta de razón, considerada negativa por los humanistas y reformadores hasta tal punto que sus programas educativos tenían como objetivo principal hacer de los niños seres razonables, aparece en Rousseau como algo natural (...)” (Varela & Alvarez-Uria, 1991, p. 78)

A organização das coisas entre naturais e políticas caracteriza o pensamento de Rousseau. Este autor privilegia a bondade das coisas naturais perante a malícia e a corrupção das coisas políticas e civilizadas.

“Tudo está bem, ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (Rousseau, Livro I do *Émile*, citado por Monteiro, 2005, p. 57)

Nas crianças reside a esperança de construção de um mundo novo e melhor, se, por via de um certo projecto de educação, elas forem protegidas do mundo dos adultos. Neste âmbito, foi já comentado no capítulo anterior o modo como a crescente urbanização das sociedades e a concomitante (eventual) mobilidade social se relacionam com esta iluminação das dimensões nefastas da vida dos adultos e em que a cidade é investida como um dos símbolos do *mal*. É por isso que só fora da cidade, é possível que a criança seja um *bom selvagem*. Interessa lembrar que esta abordagem teve óbvios impactos sobre as aceções de criança e sobre os modos mais legítimos de com ela se relacionarem os adultos. Mas também teve implicações nas imagens de adulto: inverte-se o espelho e os adultos passam também a ser nostalgicamente comparados com as crianças, enfatizando o

que na adultez se perde e não apenas o que se ganha - o adulto corrupto e vão frente ao bom selvagem que habita apenas na criança, isolada da sociedade adulta.

As propostas rousseauianas exigem uma ampla reunião de elementos e factores para a sua compreensão e justa interpretação. O primeiro deles reside no questionamento da autoridade acima enunciado e o segundo resulta na necessidade de conhecer a criança, na constatação da criança como um desconhecido que encerra em si o mais ancestral significado de infante: a criança é o que não tem voz. Assim se propõe um mais profundo conhecimento da criança, não apenas como redução do que é o adulto. Surgem elementos centrais à construção da imagem da criança como ser humano específico, e surgem a partir da observação feita por adultos profissionais interessados e como vontade de definir um arquétipo de criança - o Émile de Rousseau ou o Leonard e a Gertrude de Pestalozzi, que parecem ter tanto em comum com a Galateia do Pigmalião... Um conjunto de características surge assim associado ao ser criança: a bondade original, a inocência, a intensa actividade física, os interesses específicos.

Apesar de tudo, e para o tema desta investigação, mais importante do que a especificidade do programa de educação é a interrupção proposta na relação entre adultos e crianças, porque é abalada a convicção de que os adultos, genericamente, conhecem o que é mais importante para as crianças e são a referência indiscutível do seu devir. É a revolução copernicana a que se refere Monteiro: a criança-sujeito emerge, com especificidades, particularidades e vida própria é colocada no centro do pensamento pedagógico, deixa de ser percebida apenas como um receptáculo mais ou menos inerte dos conhecimentos transmitidos pelos seus mestres, professores ou preceptores, e assim é expulsa do centro a autoridade autoritária da sociedade adulta, simbolizada pelo professor e pelo saber. É antes colocado no centro a criança como ser *natural*, ao contrário do adulto como ser político, civilizado, enfim um ser cultural e não um ser eminentemente físico e sensorial como a criança.

Nos séculos XIX e XX foram muitos os autores e os projectos emergentes que privilegiaram esta acepção de criança naturalmente boa e inocente, naturalmente apta à aprendizagem e à necessidade de fazer actividades físicas intensas. A construção de conhecimento sobre as crianças assim entendidas foi o ponto de partida de muitos destes projectos. Poderá destacar-se o lugar de Maria Montessori ¹²⁰que, enquanto médica, se dedicou a longos períodos de observação de crianças com deficiências e doenças a partir do que construiu a proposta de um Pedagogia Científica precursora e inicialmente concretizada na Casa das Crianças em Roma. O projecto proposto assentava na autonomia das crianças que começa no domínio das actividades do quotidiano.

¹²⁰ Consultar por exemplo: <http://www.montessori-ami.org/> ou Pujol-Busquets & Vallet (2000).

A máxima das escolas-comunidades de Berlim «partamos da criança» (cf. Darling & Nordenbo, 2003 ou Monteiro, 2005) configura uma síntese das propostas pedagógicas emergentes e genericamente conhecidas por educação progressista. Os contributos de John Dewey (2002) são incontornáveis na conceptualização da criança, da vida na escola e da relação entre os conhecimentos e as crianças. Com Dewey começam a ser pensados de modos mais organizados e menos excludentes os interesses das crianças e o lugar central da atribuição de sentido às aprendizagens - o que interfere na construção dos currículos das escolas primárias. O postulado de que a escola não é preparação para a vida mas é sim parte integrante da vida deve-se aos trabalhos seminais deste autor. A partir desta abordagem à escola como vida, as crianças adquirem a legitimidade de assumirem e desenvolverem desde cedo a sua cidadania.

Em Portugal, o Movimento da Escola Moderna (MEM)¹²¹ constitui-se como uma referência incontornável e incomparável na promoção de uma escolarização centrada nas crianças, nos seus interesses sim, mas nas suas capacidades e competências especialmente.

São inúmeros os exemplos que poderiam ser apresentados, contudo, o que interessa destacar é o modo como à revolução copernicana desencadeada por Rousseau corresponderam ao longo de mais de dois séculos inúmeros estudos, práticas e ensaios que deram origem a uma contra-imagem da criança, já não apenas como dependente dos adultos, nem apenas como menor do que ao adulto, mas como outro modo de ser humano, um modo mais inocente, mais sensorial, mais natural, com mais potencialidades e (talvez até) melhor.

A redescoberta da criança assim entendida promove o reforço da sua vida presente, não apenas como um percurso para a adultez, mas como um período essencial e particular que deverá ser vivido na plenitude. Esta talvez seja um dos principais elementos de convergência entre as várias propostas pedagógicas das chamadas pedagogias progressistas. As experiências pedagógicas que foram enunciadas questionam a possibilidade de conceber a vida das crianças como preparação para o melhor desempenho do seu papel no futuro, recorrendo para isso às constatações sobre as mudanças sociais nem sempre previsíveis. Mas acima de tudo questionam essencialmente a desejabilidade de o fazer, quer por respeito à criança e às suas evidenciadas particularidades, quer por respeito à criança como ser humano com direito de decidir sobre a orientação da sua vida:

“Instead of thinking exclusively in terms of the quality of the future life as an adult, we should be thinking more about the quality of the child’s present existence. A variant of this is to suggest that, by concentrating on providing an enriching educational experience for children, one is in fact, even if unintentionally, giving them the nest possible chance of a fulfilling future. (...)”

¹²¹ Ver por exemplo, Vasconcelos (1997), Monteiro, 2005, Neves, (2006) ou consultar <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>.

More significantly, however, human beings have to make their own lives. They will develop their own ideas, their own perspectives, their own values, not just in the sense that they have to find a role but that they have partly to create themselves” (Darling & Nordenbo, 2003, p. 304)

A defesa da vida presente das crianças relaciona-se com os conceitos de agência e de competência mobilizados na definição dos direitos da criança e mesmo nas questões epistemológicas promovidas nomeadamente pela sociologia da infância - que serão exploradas a seguir. Ainda no que se refere às questões introduzidas por estes movimentos pedagógicos inspirados e inspiradores, interessa fazer alguns balanços e estabelecer relações com a especificidade desta investigação sobre as possibilidades de perceber as cidades como espaços públicos de educação das crianças.

Trilla Bernet (2006) desenvolve um estudo panorâmico sobre as formas escolares e evidencia o desfasamento existente entre as características centrais dos contributos dos pedagogos do século XX e a escolarização proporcionada no mesmo período. Este foi o século da disseminação das pedagogias novas, enquanto correntes de pensamento e de experimentação, mas foi simultaneamente o século da massificação da escola, que ocorreu através do modelo da pedagogia tradicional. Esta evidência é muito significativa para a compreensão da salutar diversidade de práticas e da desafortunada incongruência e inconsistência de algumas práticas pedagógicas.

Por fim, interessa comentar a relação que os extraordinários contributos acima referidos estabelecem com o tema desta investigação. Por um lado, homenageia-se a centralidade atribuída à criança na reconfiguração da sua educação, da sua vida e logo das acepções de infância. Por outro problematiza-se o mecanismo escolhido: apologia de estratégias totais de educação, com objectivos integrais e concretização em isolamento da vida real, num suposto ambiente de tipo paradisíaco. Procurando assegurar a centralidade da criança, alguns movimentos progressistas promoveram uma auto-exclusão das crianças mantendo-as separadas dos adultos, já não numa antecâmara para a vida, mas numa mini-sociedade de crianças e para as crianças. Esta configura-se aqui como uma opção problemática por razões provavelmente feridas de anacronismo, mas que são nucleares à problematização do espaço público de educação de crianças. A primeira questão que se coloca é intrínseca, uma vez que estas propostas afastam as crianças do seu contexto de vida porque este não é o melhor para si, do ponto de vista dos adultos profissionais. Depois porque acentua o papel central da educação para o apetrechamento das pessoas e das sociedades, no sentido da ordem e racionalidade que caracteriza o entendimento ideal da razão adulta. Quando observada na perspectiva mais pedagógica do que teleológica o movimento da escola nova transporta um extraordinário paradoxo, brilhantemente sintetizado por Nóvoa (2005, p. 89):

“o velho mestre de aldeia batia no aluno que não sabia gramática, mas depois mandava-o brincar para o recreio; o mestre científico moderno segue-o até ao pátio e obriga-o a praticar jogos educativos e exercícios saudáveis”

Assim, por mais extraordinários que tenham sido os movimentos e modelos que emergem a partir da premissa de colocar a criança no centro da aprendizagem e da educação, hoje são visíveis algumas contradições. Aqui interessa especialmente sublinhar esta evidência de que mesmo no discurso da apologia da educação centrada na criança, o adulto-centrismo, a universalização da aceção determinista de criança e a busca de uma renovação total, quer porque se ocupa da criança toda (coração, cabeça e mãos como assumiu Pestalozzi) quer porque pretende ocupar o tempo todo (vejam-se os exemplos das escolas novas que aparecem como um modo de vida alternativo e afastado aos outros modos de vida mais comuns e não como uma parte da vida).

Apesar destes elementos críticos, é necessário lembrar que foram muitos e muito diversos os autores e as experiências de educação conduzidas sob este lema. Assim, as incongruências tornam-se incontornáveis, porque também o foram as próprias propostas quando observadas entre si - por exemplo, o que aproxima Dewey de Neil é mais forte do que o que os separa?

O que é mais extraordinário nestes movimentos é a entrega dos educadores e o modo como a partir dos processos educativos vividos efectivamente em tão distintas condições, emerge a humanidade, a imprevisibilidade das relações e dos eventos e as consequências igualmente imprevisíveis que isso tem para as crianças e para os adultos educadores, e aí o mestre científico perde as certezas. A possibilidade de incorporar a vida real das crianças reais e díspares em escolas normais, que não cumprem premissas da escola nova é apresentada de modo absolutamente estimulante e extraordinário humano (e nem sempre humanista) por Neves (2006) que integra no perfil e nas práticas profissionais de uma professora do Movimento da Escola Moderna as dúvidas e as inseguranças provocadas pela relação efectiva com crianças reais e quase nunca iguais.

A criança como sujeito de direitos

O primeiro ensaio da redacção dos direitos específicos das crianças ocorreu em 1924, sob a forma de uma carta internacional fixada como Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. Neste documento, os direitos são consagrados quando a vida das crianças não está a seguir o percurso mais adequado à sua sobrevivência e bem-estar; sendo organizados em torno dos direitos da criança que tem fome, que está doente e em atraso, que se desencaminhou e que é órfã ou exposta (Nóvoa, 2005, p. 89). Esta primeira incursão ocorre no quadro da criança dependente do adulto e cuja vida é apenas aquela que os adultos deixam e/ou fazem viver, não havendo questões sobre outras dimensões da vida das crianças. No fim dos anos 1950 e como reacção ao debate sobre a aplicabilidade da

Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 1948) às crianças e à situação crítica das crianças no mundo, a Organização das Nações Unidas (ONU, 1954) adoptou a Declaração dos Direitos da Criança que estabelece um conjunto de 10 princípios que deverão ser assegurados a todas as crianças sem excepção. São princípios que assentam na protecção das crianças e na garantia de direitos básicos por parte dos adultos, dos governos e da sociedade em geral:

- Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.
- Direito a especial protecção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
- Direito a um nome e a uma nacionalidade.
- Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.
- Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.
- Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.
- Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.
- Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.
- Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.
- Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Se tivermos em atenção a problemática atrás desenvolvida sobre a abordagem às crianças como propriedades dos adultos e como instrumentos dos objectivos e propósitos sociais, esta declaração tenta romper com um conjunto de práticas e ao fazê-lo expõe-nas e ilumina-as. Contudo, mantém a abordagem hierárquica entre crianças e adultos, acentuando a acepção paternalista desta relação que em nenhum dos seus princípios considera a iniciativa ou a vontade, determinação ou competência das crianças. Embora por razões diferentes, que assentam sobretudo na necessidade de protecção e de garantia da vida digna, mantém-se a separação entre o mundo das crianças e o mundo «a sério» dos adultos assim como a exclusividade dos adultos na concepção das regras e das características destes mundos.

De acordo com Smeyers & Wringe (2003) o debate sobre os direitos das crianças foi retomado no contexto do questionamento à ordem social em que eclodiram as crises académicas de 1968.

“The question «what should be done?» or «how should children be taught to live?» has been replaced by «whose interests are to be considered?» and ultimately «who is entitled to decide?». (...) Initially this interest was expressed in terms of the supposed civil and political rights of children: rights to freedom of speech and association; rights to publish, comment and opinion; rights of freedom in matters of personal appearance and access to knowledge; the right to make a democratic input in the management of their schools; to use alcohol, tobacco and other drugs on the same basis as adults, and to engage in responsible sexual activity.” (Smeyers & Wringe, Adults and Children, 2003, p. 317)

É extremamente interessante o confronto com a radicalidade destas propostas. Mas, o que aqui importa destacar é o modo como estes debates proporcionados pelo questionamento da autoridade e da tradição, as crises e guerras observadas em diferentes partes do mundo marcam um novo momento nas acepções de infância ao relativizarem as diferenças entre

adultos e crianças, especialmente quanto aos direitos que estas diferenças atribuem a cada um dos envolvidos. Esta relativização é conseguida também pela mudança do horizonte temporal e pelo olhar sociológico que privilegia os grupos em detrimento do indivíduo. A necessidade de afirmar os direitos das crianças e de os fixar em documentos internacionais transporta uma interrupção na perspectiva futurista sobre as crianças, suportado na defesa da categoria «infância» como uma estrutura fixa de todas as sociedades, e já não na criança *apenas* como ser humano individual que iniciaram o debate sobre os direitos das crianças e que enfatizam a vida presente das mesmas. Assim, não basta cuidar das crianças na transição para a adultez, é necessário também assegurar a sua vida presente, em várias dimensões.

O que mais tarde veio a ficar estabilizado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989)¹²² exhibe uma grande complexidade, uma vez que são múltiplas as dimensões de infância contempladas. Os direitos oficiais das crianças organizam-se no contexto da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em cerca de 40 artigos que os explicitam e implicam os estados na sua garantia. Estes 40 artigos dão corpo à primeira parte do documento, que integra uma segunda parte relativa à difusão do seu conteúdo e uma terceira sobre os mecanismos de ratificação. De qualquer modo, despoletou a evidência de aspectos centrais das crianças que tinham sido evocados na Declaração de 1924, como a dignidade da vida humana das crianças, o abandono de relativismos culturais e éticos na justificação de relações abusivas com as crianças, assim como a clarificação de um elo fundamental: o seu direito a um futuro em aberto não pode ser alienado em favor dos pais, da família, da comunidade ou do estado. O programa «Cidades Amigas das Crianças» da Unicef (2004), que foi referido acima no capítulo 3, trata precisamente de promover equidade na vida urbana de modo a que as crianças tenham acesso aos direitos previstos e acordados.

A garantia do direito das crianças a ter direitos universais, inalienáveis e sem contrapartidas é a proposta da CDC que prolonga a Declara anterior. No entanto, este documento inclui uma dimensão inédita dos direitos da criança: os direitos de liberdade de expressão e de participação, que implicam os direitos à informação e ao conhecimento:

“Artigo 12º:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (...)

Artigo 13º

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração

¹²² A convenção foi adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e disponível à ratificação de todos os estados do mundo desde então - Portugal ratificou em 1990.

de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança

Artigo 14º

1. Os Estado Partes reconhecem o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião.

Artigo 15º

1. Os Estado Partes reconhecem o direito da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica
(...) “ (ONU A. G., 1989)

Os direitos de participação parecem ser unanimemente considerados como o mais extraordinário elemento do conteúdo desta declaração, uma vez que a retórica oficial integra pela primeira vez a criança como um “quase-parceiro do adulto no contrato social” (Almeida, 2009, p. 21). Destaca-se que a Convenção propõe que aos direitos de participação corresponda uma adaptação dos modos de participar, dos modos e dos conteúdos da informação necessária a uma participação esclarecida, como se pode ler no excerto acima citado do artigo 13º. Esta demanda pela equidade poderá estar relacionada com o visível incremento de produtos e serviços especializados para a infância, sobre as mais diversas temáticas e de que os serviços educativos de instituições não escolares poderão ser um exemplo claro.

Interessa ainda lembrar que este é um documento político transnacional que se dirige particularmente aos estados e aos seus governos, mas tem uma ambição mais lata. Ao equacionar os direitos e os lugares sociais das crianças de um modo marcadamente relacional e muito contextualizado politicamente também, clarifica a existência de um conjunto de problemas que emergem no quadro da globalização. A centralidade da CDC reside nas mudanças nas condições de vida das crianças que propõe, mas também numa viragem na conceptualização de infância. Esta é conseguida também por via de uma forte consistência entre forma e conteúdo do documento, que tem como um dos seus objectivos a tomada de consciência das crianças sobre os seus próprios direitos assim como dos adultos que directamente se relacionam com elas. Esta proposta mútua de conhecimento tem um forte poder questionador das dinâmicas adulto-cêntricas que têm caracterizado as aceções de criança, tanto quanto a vida em sociedade. Há uma inversão marcante e que merece ser sublinhada: a partir dos direitos das crianças são clarificados oficialmente os deveres dos pais, dos professores, dos políticos, dos médicos, dos investigadores, entre todos os outros. Contudo, um outro aspecto é de destacar: a evocação do «interesse superior da criança» é feita em vários artigos, sem que chegue a ser propriamente definido qual é esse interesse superior. Tendo em atenção o contexto da sua referência, este interesse superior parece ser relativo à garantia dos direitos mínimos postulados pela Declaração de 1924, mas nada mais lhe é acrescentado, como se, de algum modo, este interesse superior fosse tacitamente reconhecido por todos.

Não sendo ainda muito claros os impactos deste documento, interessa destacar os balanços feitos sobre as vidas das crianças portuguesas nas últimas décadas. Em 2008 o Conselho Nacional de Educação organizou a apresentação de um estudo por si encomendado sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos (Alarcão, 2008); o contributo de Sarmento (2008) foi muito preciso no que se refere à iluminação dos modos como as mudanças na vida da sociedade portuguesa e ocidental têm claros impactos na vida das crianças e nas imagens de criança. O autor elencou oito factores que configuraram alterações no que designou por mundos de vida das crianças, mas que podem ser consideradas relativamente à vida das pessoas todas. Refere-se às alterações da composição e estatuto familiar, à re-organização dos espaços-tempos da vida quotidiana, às opções das políticas sociais, os progressos tecnológicos, a invasão do espaço doméstico pelas novas tecnologias, a influência da massa média, as alterações ambientais e os impactos na saúde infantil e as mudanças nas instituições para crianças (p.30). Sarmento considera que as principais características das alterações das vidas das crianças se articulam em duas dimensões: a progressivamente maior escolarização das crianças e a mais expressiva dominação adulta da vida cultural das crianças, pela constante supervisão. Efeitos secundários da convenção? Respostas óbvias à escassez das crianças e ao desejo contínuo de as controlar e preservar?

Assim, para além da questão mais específica sobre as condições de vida das crianças, a CDC parece ter contribuído para a constatação de um desconhecimento geral das perspectivas das crianças sobre o mundo, a vida, o conhecimento. Como se poderá dar conta a seguir na problematização dos estudos sociais da infância e mais à frente no capítulo reservado à metodologia, os direitos da criança tiveram fortes implicações metodológicas e epistemológicas, considerando-se a necessidade de conhecer as perspectivas das crianças sobre o mundo, mas também em investigar temáticas relevantes para os modos de vida das crianças.

Para a linha de argumentação que se desenvolve neste capítulo, há aspectos fundamentais que se relacionam mais com a CDC percebida como um evento universal, do que com o seu conteúdo específico. A construção de um documento que postula oficialmente as condições de vida (humana) das crianças implica uma dupla consequência, complexa e ferida de alguma inconsistência:

- por um lado, evidencia o carácter exclusivo da Declaração Universal dos Direitos do Homem que não incluía as crianças; em termos técnicos e oficiais, a declaração não era especificamente aplicável às crianças, em termos de conteúdo, a idealização que lhe está subjacente torna-a uma tradução contextualizada dos ideais humanistas, racionais e essencialistas que aí sintetizam uma verdade sobre o ser humano;
- por outro lado, a definição de um conjunto universal de direitos da criança, sempre no singular, confirma a ambição humanista de que é possível e desejável definir (universalmente e abstractamente) o que é, e como deve viver, o Ser Humano Criança;

- ao fazê-lo sublinha a vida presente das crianças, promovendo o descentramento da sua vinculação ao futuro;
- ao fazê-lo perpetua a imagem dos adultos como portadores da razão e do conhecimento universais (afinal serão sempre eles a definir o superior interesse da criança).

As crianças como sujeito/objecto de estudo autónomo

A infância e as crianças têm sido objecto de renovado interesse e investigação contemporânea, nomeadamente nas ciências sociais. Um dos elementos comuns a algumas obras de referência neste domínio (nomeadamente, Christensen & James, 2005 ou Almeida, 2009) é a afirmação da ausência das crianças enquanto objecto de estudo com estatuto próprio e com voz própria no âmbito da sociologia e outras ciências sociais referindo como contraponto o que acontece nas ciências da educação em que as crianças são colocadas no centro, tendo a sua visibilidade garantida. Ao longo deste subcapítulo pretendo fundamentar um acordo apenas parcial com esta posição, evidenciando o modo como em educação e no estudo da educação a criança é central, sim, mas como objecto de trabalho e lugar de exercício do poder mais pleno da educação, o poder de transformar as crianças em adultos, cidadãos mais ou menos conformes às regras e às expectativas antecipadamente traçadas. A esta centralidade nem sempre corresponde o conhecimento das perspectivas das crianças sobre as situações educativas vividas, nem a partilha de decisões sobre, nem a atenção à singularidade de cada criança, não estando assim reunidas as condições que permitem garantir às crianças serem regularmente sujeitos de educação. Num texto que faz a apologia da «infância na Europa» como campo de estudos, Qvortrup (1999) assinala a existência de uma investigação convencional sobre a infância numa perspectiva voltada para o futuro, focada no desenvolvimento de uma cultura de adultos através de processos de socialização, onde a educação (escolar e não escolar) se revela fundamental. De facto, pensar a infância primordialmente como primeira etapa cronológica da vida humana é uma das abordagens mais comuns à infância e às crianças, o que tende a traduzir-se na sua imagem como incapaz de participar no mundo real, colocando-se a ênfase no seu estado de transição para a adultez. Ou seja, em educação, as concepções de criança tendem a ser inferidas das definições de adulto, destacando na criança o défice perante os adultos ou evidenciando as possibilidades de a vida das crianças se aproximar mais da dos adultos.

Conhecer as crianças revelou-se fundamental para a reconstrução das imagens de infância e para a reconfiguração dos seus modos de vida. Como atrás foi referido, este foi um dos argumentos chave do discurso de Rousseau, o conhecimento produzido foi a base das propostas pedagógicas novas e progressistas. Contudo, até meados do século XX, as bases epistemológicas da construção do conhecimento sobre as crianças mantiveram-se

intocavelmente adulto-cêntricas. Adulto-cêntricas no que se refere aos autores das produções científicas sobre as crianças, da perspectiva definidora dos interesses e questões de investigação desenvolvida e muitas vezes das fontes utilizadas para recolher dados sobre as crianças. Woodhead & Faulkner (2005) fazem um brilhante ensaio sobre este tema na expansão da Psicologia do Desenvolvimento, talvez a disciplina mais simbólica e mais difundida da construção do conhecimento sobre as crianças. Estes autores demonstram o modo como os temas de investigação, os procedimentos de recolha de dados utilizados e as implicações directas dos projectos de investigação nem sempre respeitavam a integridade das crianças e não ouviam directamente as crianças, quer sobre o tema em investigação quer sobre os assuntos das suas vidas.

“«O Desenvolvimento da Criança» é um corpo de conhecimento construído por adultos para outros adultos, para ser usado no sentido de regular e promover a vida e a aprendizagem das crianças. (...) se a pesquisa psicológica e o discurso podem parecer, por vezes (segundo padrões contemporâneos), ter sido negligentes dos direitos, dos sentimentos e do potencial dos participantes jovens enquanto actores sociais, tais práticas podem ser compreendidas (senão perdoadas) como reflectindo suposições tomadas como certas sobre os relacionamentos intergeracionais, naquela época” (Woodhead & Faulkner, 2005, p. 3 e 5)

Os autores dão exemplo das técnicas de observação e de experimentação laboratorial importadas da etologia e o modo como o principal objectivo do investigador era conseguir esconder a investigação, especialmente os seus propósitos, e criar condições artificiais que permitiriam conhecer os verdadeiros impulsos e características das crianças¹²³. É no contexto destas constatações e de outras que se prendem nomeadamente com o incremento do valor das crianças nas famílias e nas sociedades ocidentais com acentuada diminuição da natalidade que emerge a apologia da reconceptualização dos estudos sobre a infância.

Sendo um debate em aberto, importa notar a emergência de argumentos na defesa de uma sociologia da infância e outros mais transversais que se referem à necessidade de consolidar no campo das ciências sociais a investigação com crianças. No âmbito deste trabalho, mais significativo do que optar por qualquer uma destas versões é destacar a centralidade de alguns contributos na reconfiguração dos olhares perante as crianças e logo das suas condições e possibilidades de vida.

Os trabalhos reunidos por Christensen & James (2005) são aqui usados como referência central para a apresentação da apologia da investigação com crianças como dimensão transversal às diferentes ciências sociais. Christensen & James (2005, p. XIV) propõem que a «nova» investigação sobre as crianças parta do questionamento da clara distinção adulto/criança (crença que consideram ser central nas sociedades ocidentais). Este ponto

¹²³ As experiências de Bowlby, e dos seus continuadores, sobre a vinculação criança-mãe são disto um dos exemplos mais chocantes, como se poderá ler em Woodhead & Faulkner, 2005, p.10-12.

de partida deve ser entendido epistemologicamente mas também metodologicamente, dada a relação hierárquica que tende a construir-se entre o adulto investigador e a criança investigada. Esclarecem que a infância e a vida das crianças têm sido conhecidas apenas “através das percepções dos adultos prestadores de cuidados”. É neste âmbito que se torna central a assumpção das vozes das crianças na concepção, implementação e interpretação da investigação subjacente ao conhecimento produzido sobre os mundos das crianças. Assim, o desenvolvimento dos fundamentos epistemológicos e das estratégias metodológicas da investigação participativa com crianças tem sido um contributo central dos estudos sociais da infância, como é aprofundado pela obra coordenada por Christensen & James (2005) que integra também as perspectivas da psicologia, da geografia e da história entre outras. No capítulo 6 dedicado à metodologia, serão trabalhadas algumas características das técnicas participativas na investigação com crianças utilizadas nesta investigação. Aqui interessa notar que esta opção por escutar e integrar as vozes das crianças na construção do conhecimento e nas tomadas de decisão em diferentes contextos, amplia as relações entre adultos e crianças e configura visibilidade às crianças num dos terrenos mais significativos da construção de mundo, como é a investigação.

Almeida (2009) apresenta uma abordagem extremamente interessante, panorâmica e sintética, sobre o desenvolvimento da sociologia da infância como campo de estudos e que aqui se toma como referência de enquadramento desta temática. A autora considera que a apropriação de um novo objecto de estudo não é suficiente para a definição e defesa de um campo de estudos autónomo; como tal, apresenta o que considera serem os eixos fundamentais do paradigma emergente na sociologia da infância:

- “a infância não é uma realidade natural (por exemplo, automaticamente deduzida da idade biológica do indivíduo) mas uma construção social, fruto do tempo e do espaço, contingente e variável nas formas concretas em que se apresenta”
- “a defesa de que as relações sociais entre as crianças merecem ser estudadas por direito próprio, a partir do seu campo, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos”
- “a criança pode ser encarada «como um ser no presente» e não apenas como «adulto em construção» (Hardman et al. 2000), adulto em potência, «projecto de ser» (Soares, 1998)” (Almeida, 2009, p. 30, 33 e 34)

O primeiro pressuposto recoloca o debate natureza-cultura: afinal o que define a infância é apenas a idade ou podem ser considerados outros critérios? Simultaneamente, implica a consideração pela heterogeneidade da infância e das experiências infantis, que passam a constituir-se como temas de investigação desta disciplina. Destacam-se os trabalhos precursores de Montandon (1997) que desenvolveu uma tipologia sobre os modos como as crianças (de 10-11 anos) se relacionam com a escolarização, a partir das estratégias que usam e das percepções manifestas, de Corsaro (2003), sobre as relações entre pares nos recreios dos Jardins-de-infância ou o trabalho de Soares (2005) sobre as percepções das

crianças sobre os seus direitos em diferentes contextos de inserção. Qvortrup (1999, p.8) esclarece a necessidade de abordar a infância em termos sócio-estruturais e não apenas em termos desenvolvimentistas - que têm dominado o conhecimento sobre as crianças como minoridade e os modos de relação com elas que a remetem para uma espécie de exclusão social fundada na necessidade de protecção de que acima se foi dando conta. Esta proposta implica caracterizar a infância como uma categoria geracional, investigando aquilo que de comum existe entre as crianças que vivem num dado tempo e habitam um dado espaço - a sua proposta é especificamente direccionada para a Europa. A esta proposta subjazem duas questões centrais, uma de conteúdo outra de método:

“descobrir se a infância possui um mundo auto-regulador e autónomo, o qual não reflecte necessariamente um desenvolvimento precoce de uma cultura de adultos” (Hardmand, 1973, citado por Qvortrup, 1999, p. 4)

“when are we to trust children’s voices? At what age are they reliable witnesses of their own life?” (Qvortrup, 2006, p. 439)

A questão de conteúdo configura-se como um desafio central que exige a reunião dos três postulados definidos por Almeida (2009). Para dar resposta àquela questão, é necessário desenvolver uma abordagem sincrónica e não apenas diacrónica, investigar as singularidades e definir possíveis regularidades, e também conhecer e compreender as perspectivas das crianças, não apenas sobre os assuntos que interessam aos investigadores, mas sobre os assuntos que se revelam significativos para as crianças e os seus modos de vida. Convoca a questão metodológica, que talvez seja mesmo epistemológica, de saber em que medida e em que circunstâncias as perspectivas das crianças são válidas. Esta questão colocada por Qvortrup (2006) corresponde ao que Almeida (2009) definiu como o segundo postulado do emergente paradigma da sociologia da infância. Este postulado tem dividido os investigadores, nomeadamente quanto ao lugar do investigador adulto e à possibilidade efectiva do desenvolvimento de epistemologias participativas serem desenvolvidas com as crianças na construção desta disciplina - voltarei a este debate na especificidade das suas implicações ao longo do estudo de caso conduzido.

Também nestas demandas epistemológicas, e evidenciando os três postulados definidos por Almeida (2009), Sarmiento (1999, p.19) propõe a imagem da «criança-cidadão» que equaciona como um “desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural”. O autor considera que esta imagem ainda poderá ser apenas uma retórica normativa e convoca a investigação de modo a desvendar os “seus mundos de vida e pela desocultação dos factores que afectam a plena assunção das crianças como actores sociais” (Sarmiento, 1999, p.19). Esta proposta ocorre no desenrolar do Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal (PiiP) a que já se fez referência nos capítulos introdutórios deste trabalho. Ao longo deste grande projecto de investigação, tornou-se evidente para os investigadores a osmose existente entre práticas e

investigações que reforçam a “colonização pelos adultos dos respectivos mundos de vida [que] limitam as capacidades participativas das crianças” (idem, ibidem).

A abordagem de Moss & Petrie (2006), analisa estas questões na organização funcional das sociedades contemporâneas e detectam características chave dos espaços físicos que permitem aprofundar este debate. Os autores apresentam uma conceptualização do modo de organização dos contextos e dos espaços previstos para as crianças nas sociedades contemporâneas, diferenciando *serviços para crianças* e *espaços de crianças*:

“The concept of «children’s services» (...) is bound up in a particular understanding of public provisions for children: a very instrumental and atomising notion (...) to produce specific predetermined and adult-defined outcomes. (...)

The concept of «children’s spaces»¹²⁴ understands provisions as environments of many possibilities (...) some predetermined, others not, some initiated by adults, others by children (...)” (Moss & Petrie, 2006, p.9)

Considerando que o seu trabalho não é especificamente sobre educação, o facto é que alguns dos aspectos centrais a esta conceptualização são uma reutilização das premissas movimento da educação nova acima referida. Contudo, se forem alargados a outros espaços das cidades e das comunidades esta dicotomia permite analisar e até reconceptualizar as percepções sobre os lugares mais indicados para as crianças.

No seio destes debates, e assinalando um acentuado crescimento do interesse e da produção de investigação sobre e com as crianças, alguns balanços são necessários:

“we also have to be aware of the limits of current rhetoric so as not to create illusions about what children are actually able to do, or about the unaltered reality of adult power, which does not imply though that adulthood should be more significant than childhood” (Qvortrup, 2006, p. 435)

Seja como for estas derivas estão necessariamente a traduzir-se em novas acepções da infância e existem já evidências de como as crianças têm sido chamadas a participar em diversos contextos da vida em sociedade. As propostas e alguns resultados dos novos estudos sociais da infância acrescentam algo às concepções de infância. Revelam as capacidades e competências para substantivar os direitos de participação recentemente outorgados, tornadas visíveis pelo melhor conhecimento das culturas infantis, e pela efectiva participação em relações mais equilibradas com os adultos. Fundamental é que as imagens que as crianças têm de si próprias começam a ser integradas como uma das fontes do conhecimento sobre a infância.

¹²⁴ Importa destacar que os autores constroem esta diferenciação a partir da análise de espaços emergentes nas sociedades contemporâneas, de que são exemplo as imagens e referências feitas no capítulo 3 a alguns projectos associados ao programa da Unicef Cidades Amigas das crianças. O livro de Moss & Petrie (2006) começa precisamente com a descrição de um destes «parques aventura» que têm vindo a ser criados e apoiados nomeadamente pela Associação Playlink.

Para além das implicações mais óbvias do terceiro postulado que enfatiza a vida presente das crianças e que resulta na possibilidade de responder à questão de Qvortrup (2006), estudando a vida real das crianças, Almeida (2009) destaca a sua radicalidade:

- considerar e analisar a criança no presente fomenta uma abordagem crítica aos adultos que habitam o mesmo tempo presente assim recolocando a questão sobre o que os distingue, para além da idade.

A questão da distinção entre adultos e crianças é recorrente. Se no princípio deste subcapítulo se evidenciaram as rupturas feitas pelos estudos sociais da infância no que se refere ao lugar conferido às crianças como sujeitos/objectos de investigação, interessa também o outro lado da questão. A ênfase colocada na assumpção da competência e da agência das crianças em vários domínios da sua vida arrisca a negação da especificidade da infância enquanto etapa da vida - o que é particularmente forte nos discursos anti-paternalistas de algumas obras publicadas nomeadamente no Reino Unido (ver por exemplo Darling & Nordenbo, 2003 ou Alderson, 2005).

Esta temática é explorada com radicalidade por Lee (2005) que defende a tese de que as mudanças sociais, políticas e económicas que atingem directamente a vida dos adultos impossibilitam a manutenção das fronteiras conceptuais entre adulto e criança. O trabalho deste autor é sobre ser criança no contexto das alterações sociais que atingem a vida das pessoas *todas*. Se o desemprego e a deslocalização das empresas e dos empregos transformam a percepção sobre o lar e a família Lee (2005) considera que isso muda radicalmente o olhar que as crianças têm perante os adultos, assim como a legitimidade que os adultos sentem ter para organizar a vida das crianças¹²⁵. Defende que as diferenças essenciais entre adultos e crianças se têm estabelecido por oposição, e especialmente ao nível de categorias como a (in)completude e a (in)dependência, o ser adulto e o ser em devir das crianças. Perante estas evidências, faz uma análise crítica dos contributos da sociologia da infância. Considera que estes estudos da sociologia da infância têm subjacente uma ambição de conferir às crianças a completude que até aqui era exclusiva dos adultos. Evidenciando que na sociedade contemporânea a completude e a delimitação humanas já não são possíveis nem desejáveis, Lee (2005) propõe uma outra aproximação:

- os adultos, tal como as crianças, devem ser percebidos como seres em constante devir, em constante processo de desenvolvimento, adaptação, flexibilidade.

¹²⁵ A este propósito é muito interessante observar um diálogo telefónico entre mãe e filho no filme «After School» em que a mãe assume a sua total incapacidade perante as coisas da vida do filho e, apesar de repetir que o ama, lhe lembra dos mecanismos que pôs à sua disposição para que a vida dele fosse o melhor possível: a escola em regime de internato e os psicotrópicos, o que mais pode ela fazer, tendo um emprego tão exigente? Ainda mais marcante é o facto de o realizador ter 24 anos de idade à data de exibição do filme em Portugal...

A radicalidade dos contributos de Lee (2005) rompe com algumas premissas da sociologia e remete para a abordagem da infância como alteridade que a seguir se desenvolve, que reúne propostas que consideram que a completude, a vida num estágio de estagnação e harmonia total, não são atributo dos seres humanos (como era proposto nas narrativas humanistas e que perdurou por toda a modernidade).

5.3. INFÂNCIA COMO ALTERIDADE E EDUCAÇÃO COMO (ACONTECIMENTOS DE) RELAÇÃO COM O MUNDO COMUM

“Recorde-se, por exemplo, a declaração de Paul Klee: «... quero ser como um recém-nascido, não saber nada, absolutamente nada da Europa... ser quase um primitivo». Ou a de Pablo Picasso: «... aos doze anos, pintava como um adulto... e precisei de toda a vida para pintar como uma criança». (...) Ou esse «Ter que olhar com olhos de criança e pedir a lua», em que Frederico Garcia Lorca cifrava a chave da inspiração (...). Ou esse imperativo de desaprendizagem que Dubuffet considera como premissa de todo descobrimento. E poderíamos multiplicar os exemplos.

É como se o homem moderno estivesse cansado de si mesmo, prisioneiro de sua própria história, farto de sua própria cultura.” (Larrosa, 2001, p. 283 e 284)

“Os artistas são, antes de mais, homens que pretendem tornar-se inumanos.” (Apollinaire, 1913, citado por Lyotard, 1989, p. 10)

Pensar a infância e as crianças como alteridade é um exercício proposto por alguns filósofos da educação e que assenta em trabalhos de outros filósofos e textos publicados na segunda metade do século XX - especialmente Emmanuel Levinas e Jean-François Lyotard e mais difusamente Hannah Arendt. O trabalho destes filósofos será aqui apenas afluído, com o atrevimento decorrente da curiosidade e não com o conhecimento ou a compreensão que poderiam decorrer de um percurso de formação fundado na filosofia. Vindos de abordagens e interesses distintos e com consolidação e influências também distintas, estes pensadores encetaram novos modos de pensar sobre a humanidade. Far-se-á referência ao ensaio de Lyotard (1989) sobre o inumano, a elementos da teoria de Levinas (1988) sobre a relação entre o outro e o mesmo, e a identificação do novo (o que ainda não pertence, o acabado de nascer) como autor da renovação essencial à condição humana como proposto por Arendt (2001). Estes ensaios de referência serão introduzidos e guiados pelas leituras de filósofos da educação contemporâneos, nomeadamente Jorge Larrosa (2001), Walter Kohan (2003), Smeyers & Wringe (2003), e Gert Biesta (2006).

Na ressaca da análise das guerras do século XX, entendidas como decorrências extremas de séculos de defesa acrítica dos ideais humanistas, estes autores propõem uma ruptura com a idealização humana. Neste sentido, um dos entendimentos da alteridade é relativo à negação da possibilidade e da desejabilidade de abordagens essencialistas ao ser humano, quer como ideia quer como fenómeno. Deste modo, são três as dimensões da alteridade

que aqui interessa apresentar por se encontrarem subjacentes à argumentação que a seguir se propõe:

- a alteridade refere-se ao outro como estranho e;
- a alteridade refere-se à relação co-constitutiva entre o mesmo e o outro e;
- a alteridade refere-se ao indeterminismo do ser humano (o mesmo e o outro).

Com «mesmo» pretende-se nomear o conhecido, a identidade do ser que se diz e que é referido como modelo de referência; com «outro» pretende-se referir aquele que é estranho, que está fora do modelo de referência. O outro tem como característica essencial não ser «o mesmo», ou seja, as suas características específicas são desconhecidas, logo o outro é-o formalmente e não devido ao seu conteúdo. Quando no contexto deste trabalho se refere a alteridade, pretende-se referir a relação entre o outro (criança) e o mesmo (adulto), propondo uma relação que assuma a estranheza, o desconhecido, desse outro com que nos relacionamos, sem querer reduzir o «outro» ao «mesmo». Nas palavras de Levinas (1988, p. 29), esta é uma relação de transcendência que:

“designa uma relação com uma realidade infinitamente distinta da minha, sem que esta distância destrua por isso esta relação e sem que esta relação destrua essa distância, como aconteceria para as relações dentro do Mesmo; sem que esta relação se torne uma implantação no Outro”

Definindo assim a relação entre o outro e o mesmo, Levinas questiona

“Mas como é que o Mesmo, produzindo-se como egoísmo, pode entrar em relação com o Outro sem desde logo o privar da sua alteridade?” (1988, p. 26)

A tradução desta questão para o território educativo, introduzida nomeadamente por Biesta (2006), será tratada na segunda secção deste subcapítulo (ver 5.3.2.). Por ora interessa desenvolver os sentidos atribuídos ao vocábulo alteridade. Na sua crítica ao humanismo, Lyotard (1989) afirma a relevância de manter a alteridade como elemento da sobrevivência do humano. Aqui o autor remete para uma segunda abordagem à alteridade associando-a ao indeterminismo da vida humana que fundamenta, nomeadamente, a educação. O diálogo entre o indeterminismo humano e a crítica ao humanismo permite compreender a introdução da ideia dupla do «inumano»:

“e se, por um lado, os humanos, no sentido do humanismo, estão em vias de, constrangidos, se tornarem inumanos? E se, por outro lado, for próprio do homem ser habitado pelo inumano?

Existiriam assim dois tipos de inumano. É indispensável mantê-los dissociados. A inumanidade do sistema em curso de consolidação, sob o nome de desenvolvimento (entre outros), não deve ser confundida com aquela, infinitamente secreta, de que a alma é refém” (Lyotard, 1989, p. 10)

Esta dimensão abre portas ao diálogo com trabalhos de raiz empírica no âmbito das ciências sociais e humanas. Assim, far-se-á referência também à investigação de Nick Lee

(2005) que evidencia a impossibilidade contemporânea de se pensar o ser humano adulto como símbolo da estabilidade e de maturidade e fundamenta empiricamente a necessidade de o pensar como um ser pleno devir e permanentemente sujeito à incerteza, por via da sua existência ser pautada por estas duas dimensões do inumano. Introduce-se também o trabalho de Peter Jarvis (2009) sobre a aprendizagem humana que defende o abandono da relação de dependência entre idade e etapa de vida e desenvolvimento e instaura a possibilidade de pensar o desenvolvimento humano além da linearidade e da racionalidade, substituindo as etapas ou fases da vida pela ideia de ciclo da vida.

Num segundo ponto deste mesmo subcapítulo, apresentam-se propostas educativas consistentes com o questionamento das ideias e ideais humanistas de ser e de educação, defendendo que é possível equacionar a humanidade dos seres humanos e conceber processos de educação sem definir abstractamente e totalmente as características últimas dos sujeitos *educados*. Aqui serão reunidas as propostas Larrosa (o conceito central de experiência e a integração da descontinuidade nas dinâmicas educativas), Rancière (o lugar da igualdade e da desigualdade na educação, através da figura do mestre ignorante), Davis (ensinar como ocasionar e como conversar), Gonçalves (por uma pedagogia da possibilidade) e Biesta (a pedagogia da interrupção).

Novamente se propõe a tradução temporal e metafórica desta abordagem à infância e à educação. Aqui o tempo é o porvir que se ancora na existência presente mas integra o tempo que há-de vir, com toda a sua imprevisibilidade:

“Com a palavra *porvir* nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica mas nasce (...); com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade.” (Larrosa, 2001, p. 286)

5.3.1. INFÂNCIA COMO ALTERIDADE

Este texto desenvolve algumas ideias sobre a infância como síntese e símbolo do que não está fixado e antecipadamente catalogado como ser humano. Integra pensamentos sobre a criança já não exclusivamente como idade cronológica, embora a referência à idade cronológica seja o ponto de partida que permite pensar a infância como alteridade. Depois das mais comumente divulgadas abordagens às crianças e à infância como um estado transitório a ser rapidamente superado para dar lugar ao adulto, e mesmo da abordagem que defende a competência das crianças em termos políticos e epistemológicos, interessa abordar uma outra linha de trabalhos, marcadas especialmente pela crítica ao humanismo e à racionalidade adulta. Refiro-me a abordagens que focam e exploram a incomensurável alteridade da infância perante os adultos. Ao longo deste subcapítulo reúnem-se dois tipos de contributos. Os primeiros vindos da filosofia da educação com autores que articulam explicitamente uma ideia da infância como síntese da alteridade. Os segundos apresentam

uma aproximação a outros estudos contemporâneos a que subjaz uma certa alteridade que interroga a adultez (em termos empíricos e conceptuais).

A infância como materialização da alteridade na filosofia da educação

Kohan (2003) trabalha a acepção de infância como alteridade observando diferentes manifestações da mesma, em autores e em modos de fazer ou de pensar. Opta por expor a «infância do pensar» filosófico oferecendo, entre outras, uma nova e estimulante leitura de Heraclito; considera que se a cronologia do pensamento (filosófico) pudesse ser comparável ao desenvolvimento cronológico do de cada ser humano, então nos pré-socráticos poderá encontrar-se alguma dessa infância. Kohan identifica e explora dimensões *infantis* do modo de pensar de Heraclito, que se opõe a pensadores *adultos* como Aristóteles ou Platão. Um dos aspectos essenciais é o carácter inclusivo dos conceitos, ou melhor, das *imagens*¹²⁶, usadas por Heraclito para pensar o mundo que habita. O que acima se disse sobre o vigor contemporâneo de um conceito que encerra também o seu oposto (o caso de humanidade e inumanidade) foi uma consequência da leitura dos belíssimos textos de Kohan sobre Heraclito. Kohan mostra o modo como em Heraclito os conceitos não são dotados do carácter estático, universal, lógico e mesmo a-histórico que lhes é atribuído pelos pensadores posteriores e que se vê recuperado e desenvolvido no renascimento e na modernidade.

O nome de Heraclito traz sempre à memória a máxima de *que tudo flui* - «ninguém se banha duas vezes nas águas do mesmo rio» decorámos todos os que frequentámos disciplinas de filosofia nas escolas secundárias portuguesas e talvez todos tenhamos aprendido a identificar o pensador com este pensamento sobre o qual nunca parámos para pensar. Evocando estudos e fixações mais recentes dos excertos conservados de Heraclito, Kohan dá-os a ler de novo - e lá está a repetição que tão bem caracteriza uma certa *infantilidade*. “Para aqueles que se banham nos mesmos rios fluem águas distintas e distintas”¹²⁷: é a tradução de um dos excertos de Heraclito trabalhados por Kohan. Este propõe outras interpretações desta máxima de Heraclito: quem toma banho nos rios percebe quão distinta é a água que flui sempre, porém estas águas mesmo que distintas configuram o rio, ou seja, aquele que é uno e delimitável (o rio) é composto pela diferença e fluidez incontida (as águas) e estas mesmas, sendo designáveis, implicam fluidez e constância. Sintetiza assim um tipo de pensamento que foi abandonado pela racionalidade moderna que superintende às visões de mundo mais partilhadas. As coisas são feitas de

¹²⁶ A substituição de conceitos por imagens é consistente com a leitura de Kohan e faz eco com a diferenciação entre acontecimento e conceito que usam também Smeyers & Wringe (2003). Imagem e acontecimento remetem para o ainda não delimitado conceptualmente. É interessante confrontar esta opção com as últimas apresentações públicas de António Damásio em entrevista a Gerschenfeld (2010, p. 15): “as imagens são a principal moeda da nossa mente”.

¹²⁷ Walter Kohan (2003) identifica este excerto de Heraclito e cita na página 128 a partir da edição de Marcovich.

diversidade e não só de totalidade, a complexidade dos fenómenos humanos reside nesta constatação da associação de aspectos diversos, e até opostos, numa mesma unidade. Mais: tudo isto exige uma testemunha - que é quem se banha; as águas e os rios não são simplesmente assim sem que alguém observe e reflita sobre elas.

Esta leitura de Kohan permite percorrer em sentidos ligeiramente diferentes das conceptualizações lógicas feitas *a posteriori* do pensamento de Heraclito. Convoca textos e abordagens complexas como as de Davis (2004) ou Jörg (2006), já referidos, que assumem repetidamente que não há observações sem observadores, não há dados sem o sujeito que os recolhe, e vice-versa.

Inaugurada esta perspectiva do pensamento heraclítico, Kohan (2003) avança com a imagem de criança e de infância que surge nos fragmentos do autor em análise. É afirmado que Heraclito apreciava a companhia e a proximidade das crianças (Kohan, 2003, p. 147-148) e que estas integraram os aspectos do mundo sobre os quais terá pensado. Nos seus excertos, encontram-se também usos divergentes da palavra «criança». Um que se refere a quem ainda não é adulto, outro que remete para o incessante «jogo de oposições» que é a vida humana:

“Não é a criança débil dos primeiros anos de vida, a que fala pouco e debilmente frente ao adulto, senão o próprio tempo que domina a vida humana, o que marca uma possibilidade da existência, o despertar frente ao dormir. (...). Talvez Heraclito queira demonstrar que há distintos modos de enfrentar (jogar) essas oposições e que ele aposta em um modo que reveste algum carácter infantil de enfrentá-las, um modo inspirado em notas próprias da infância, como a espontaneidade, a ingenuidade, a imoralidade (...)” (Kohan, 2003, p. 148)

Verifica-se aqui um sentido de «criança» fundado no tempo (dos primeiros anos de vida) e outro sem tempo ou mesmo para além do tempo que passa. Kohan afirma mesmo que “é uma criança sem idade, sempre presente, enquanto devir da vida possível” (2003, p.148). Também aqui o pensamento desencadeado pelos excertos de Heraclito é central para a compreensão do tempo desta *infância*. O jogo incessante da vida humana ocorre em várias dimensões temporais que não apenas as sequências lineares passado-presente-futuro. Porque o passado para as crianças é uma coisa fugaz e com pouco peso, porque o presente parece estar sempre a acontecer e porque o futuro é feito do inesperado (da magia, do não sei quê, dos heróis, das surpresas, enfim... da «morte da bezerra»), como do esperado (de dormir, de comer, dos adultos): “esperar o não esperado é abrir um espaço na lógica monolítica com a qual se apresenta o que é.” (Kohan, 2003, p. 149).

Kohan conclui o seu percurso pela infância de um tempo materializada em Heraclito expondo o modo como o universo deste filósofo pré-socrático não é pré-determinado nem eterno. O que inaugura uma outra dimensão do tema da educação contemporânea: a possível troca de lugares entre os sujeitos que habitam as relações de educação, não há só um que aprende, não é sempre o mesmo que ensina. Por ora, observemos aspectos desta

problematização da infância em outros autores e disciplinas. Para uma melhor compreensão destes percursos filosóficos e nomeadamente da possibilidade teórica de conceptualizar de modos que por vezes parecem ilógicos, apresentam-se outras leituras que fazendo uso de filósofos pós-humanistas, introduzem questões convergentes.

Larrosa, numa colecção de textos reunida na obra *Pedagogia Profana*, faz uso de um conjunto de imagens e referências que demonstram esta perspectiva sobre a infância. Larrosa (2000) propõe um entendimento das crianças como figuras do *porvir*, acentuando a imprevisibilidade que as crianças e o conceito de infância encerram.

“la infancia como algo otro no se reduce a lo que ya hemos sido capaces de someter a la lógica cada vez más afinada de nuestras prácticas y de nuestras instituciones, pero tampoco puede confundirse con lo que *aún* no hemos podido someter. Lo que *todavía* se nos resiste justifica nuestro poder y en absoluto lo cuestiona. Los que saben siguen investigando, los políticos siguen haciendo planes y proyectos, los grandes almacenes siguen innovando sus catálogos, los productores de espectáculos siguen fabricando nuevos productos, los profesionales siguen mejorando sus prácticas y los lugares en los que acogemos a los niños siguen aumentando y adaptándose cada vez más a sus usuarios. Todos trabajan para reducir lo que aún hay de desconocido en los niños y para someter lo que en ellos aún hay de salvaje.” (Larrosa, 2000, pp. 166-167)

Algumas ideias chave do pensamento do autor sobre a existência humana são aqui sintetizadas na imagem da criança:

- a irredutibilidade das crianças (enquanto novos seres humanos) a qualquer tipo de antecipação, seja humanista ou consumista, educativo ou nostálgica, economicista ou político;
- a incessante demanda das instituições e dos poderes instituídos para se aperfeiçoar na arte de captar e reduzir a criança a um modelo antecipado e universal (no sentido em que é válido para todas as crianças);
- a desafiadora resistência das crianças à sua captura institucional e racional, como símbolo do misterioso, do não dito e do não previsto.

O que aqui está em questão é o confronto entre uma certa adulez instituída e uma infância instituente de novas ordens, novos processos e novos modos de vida. Estas dificuldades da relação do ser adulto e normalizado com a alteridade e o mistério encerrados pela infância emergem, no âmbito da filosofia da educação e designadamente a partir de Arendt (2000 e 2001), como a justificação cabal do acto educativo: é porque este confronto existe que existe educação, é porque há o novo (em cada criança) e o velho (em cada adulto e em cada instituição). É porque com cada criança nasce de novo a humanidade nunca igual à já existente.

Smeyers & Wringe (2003) desenvolvem esta abordagem para analisar o tema «adultos e crianças». Tal como Larrosa (2000), estes autores analisam os modos como a contemporaneidade abalou muitas das certezas que subjaziam às ligações entre adultos e

crianças organizadas como relações de maioria-menoridade, saber-ignorância, poder-impotência. Consideram ainda que estas inquietações se encontram na viragem que é proposta pela ênfase na alteridade da infância, por que esta interrompe as práticas normalmente instituídas pelos adultos, especialmente, mas não exclusivamente, as que se dirigem às crianças. Recuperando Lyotard afirmam:

“against the humanity of what he refers to as «the system», there is only one possible source of resistance: namely the inhumanity of the child, «who lives permanently in the human being» (Lyotard, 1988). The inhumanity of the system that «perpetuates itself in the name of development» is responsible for our forgetting the inhumanity of childhood. Hope, utopia, criticism, and change remain possible precisely because the inhumanity of the child, properly understood, never completely adapts itself to the human. Childhood refers neither to a particular age nor to a transient stage of development. Rather it points to a never-ending indeterminacy, unmanageability, or wildness, a transconceptual silence that Lyotard interprets.” (p. 323-324)

Esta leitura de Smeyers & Wringe é absolutamente convergente com os trabalhos de Larrosa, acima evocados e com as leituras de Heraclito ensaiadas por Kohan (2003). A linguagem utilizada pelos autores exprime a radicalidade da concepção que aqui se convoca. Repare-se que o uso da palavra humano e humanidade parece ser contraditório ao longo do excerto, mas, ao invés, é expressão do vigor e complexidade (contemporâneos) que se pode atribuir a um conceito que se diz a si e ao seu oposto. O humano e o inumano habitam ambos no ser humano e nas sociedades, como se viu no princípio deste subcapítulo nas referências a Lyotard. Neste caso, as dimensões humanas a que Smeyers & Wringe se referem são as da organização racional moderna, e remetem para tudo o que é estritamente conforme às regras, tudo o que é apenas burocrático, e assim se torna determinista, apreensível e previsível (apanágio da adultez e não da infância). É deste modo que se poderá entender a infância como o *inumano*, como aquilo que nos humanos não pode ser conformado totalmente às regras e antecipações racionais. É ainda marcante a ligação que os autores estabelecem com o tema «educação» como um dos elementos deste sistema normalizado para o qual a sensibilidade a esta abordagem à infância surge como uma alternativa poderosa, no sentido em que introduz um movimento em contra-mão por requerer abertura de percepção e espaço ao *acontecimento*¹²⁸ que são a criança e a infância e às dimensões que nelas não podem ser classificadas, medidas ou categorizadas (Smeyers & Wringe, Adults and Children, 2003, pp. 324-325).

¹²⁸ Os autores esclarecem, a partir de Lyotard, a diferença entre «event» (que eu traduzo por «acontecimento») e «concept» (que traduzo por «conceito»); o acontecimento remete para o que é antes de lhe ser atribuído um significado particular e assim delimitado, antes de ser rotulado e conceptualizado. Ainda de acordo com esta abordagem, conceptualizar tem vindo a esquecer os pontos de interrogação – de acordo com os padrões da racionalidade moderna e da ciência positiva, acrescento.

De algum modo que talvez tenha ficado claro ao longo deste subcapítulo, os textos de Larrosa (2000), de Kohan (2003) e mesmo de Smeyers & Wringe (2003) sobre o conceito de infância encerram uma característica marcante: fundem-se forma e conteúdo, são textos tão *infantis* como os de Manuel António Pina com que este capítulo foi aberto. No sentido em que interrogam, e que deles emergem (im)possibilidades que abalam as convicções dos leitores e que mais do que fazer pensar nos podem mesmo mudar.

“Childhood introduces us into a time in which the future is not a consequence of the past and where what comes into the world cannot be inferred from what is already there. To be able to respond to such a future requires the capacity radically to expose oneself to question. It requires something different from a permanent movement of renewal, in which case it is immediately put to use and reinforces rather than interrupts continuity. Childhood stands not for what is possible but for what is impossible.” (Smeyers & Wringe, 2003, p. 324)

Estes autores propõem assim introdução da impossibilidade como elemento da vida humana representado pela infância: a impossibilidade como o que para os adultos não é possível pensar.

A alteridade como indeterminismo: dimensão imanente dos sujeitos contemporâneos

No domínio das ciências sociais, a infância não perpassa a forma dos textos teóricos que se socorrem de dados e de descrições metodologicamente mais consensuais. No entanto, o tema é tratado também, e, embora seja dito de modos *adultos*, é convergente com a leitura de raiz mais filosófica que até aqui temos vindo a explorar.

Lee (2005) e Jarvis (2009) apresentam argumentos que permitem fundamentar a ideia de que não são apenas as crianças que se encontram num permanente processo de transformação, também os adultos, especialmente os adultos contemporâneos, que existem na sociedade do risco e da incerteza e que habitam o paradigma da ALV numa demanda por tornar-se adulto, de plenos direitos e estável do ponto de vista afectivo, profissional e mesmo identitário - como um dia parecem ter existido. Na língua inglesa este é um contraponto muito sónico a que os autores recorrem: adultos e crianças são seres humanos («human beings») que se tornam incessantemente humanos («human becomings»).

“We advance the view that there are no «human beings» but there are instead potentially unlimited numbers of ways of «becoming human», some more, some less available to children.” (Lee, 2005, p. 2)

Os trabalhos de Lee (2005) poderão situar-se na Sociologia da Infância, ainda que dela o autor faça uma crítica extremamente contundente, como acima já se começou a notar. A Sociologia da Infância foi abordada no subcapítulo anterior pois os trabalhos apresentados nesta área tendem a sublinhar a variável idade para a definição das crianças e mesmo da categoria sociológica «infância». Lee (2005) afirma que um dos contributos dos trabalhos

desta disciplina tem sido demonstrar como as diferenças entre adultos e crianças são obras de imaginação (p.1) - a que se poderão acrescentar outras justificações presentes nomeadamente nos autores de língua portuguesa que se referem à visão romantizada da infância, e à atitude paternalista dos adultos perante as crianças que não permite perceber as competências das crianças (Ferreira & Rocha, 2009; Sarmiento M., 2009). Lee (2005) considera que a abordagem da Sociologia da Infância tem procurado esvaziar a categoria do tornar-se humano («becoming») de modo a poder iluminar o facto de que as crianças já são seres humanos de plenos direitos. Reconhecendo todas as dificuldades que o estatuto de minoridade tem vindo a infligir à infância, o que o autor evidencia são aspectos da sociedade contemporânea que promovem a extensão aos adultos e à adultez de características tradicionalmente atribuídas em exclusivo às crianças.

“With regard to being «grown-up», we have entered an age of uncertainty, an age in which adult life is newly unpredictable and in which whatever stabilities we manage to produce cannot be expected to last our whole lives” (Lee, 2005, p. 7)

A estabilidade surge como uma característica supostamente distintiva de uma ideia tradicional de adultez e que designava uma espécie de fim de viagem do devir humano. São estas as características fundamentais da adultez que Lee considera terem sido esvaziadas pela sociedade ocidental contemporânea. De facto o autor não se refere especificamente à alteridade encerrada pela infância; trabalha com os conceitos dicotómicos de ser-devir, desconstruindo a associação de ser a adulto e de «devir» criança. As convergências com a abordagem da Filosofia da Educação dão-se nos interstícios conceptuais de «infância» e «devir-porvir». Tal como os autores acima apresentados, também Lee tenta explicar o não dizível da condição humana, referindo-se à instabilidade, à imprevisibilidade e mesmo imaturidade sentida nas vidas dos adultos e das crianças. Ao invés de esvaziar a conceptualização de criança e de ser em devir, o que Lee propõe é o desaparecimento da ideia standard de ser humano adulto, estável e completo.

Nunca saudosista, Lee (2005) evidencia aspectos promotores de um entendimento mais abrangente e complexo de ser humano, cujos modelos já não poderão ser apenas os do adulto homem e ocidental, os do trabalho em série e para toda a vida, ou da imutabilidade das relações de dependência (adulto-criança, homem-mulher, colonizador-colonizado, brancos-não brancos) sem esquecer as transformações da intimidade¹²⁹. Mais adiante (agora sim, aproximando-se de uma certa *infantilidade*), afirma a necessária consistência epistemológica e teórica entre o estudo e as características efectivas dos modos de vida contemporâneos e propõe algumas linhas orientadoras de uma sociologia *imatura*. Isto porque a erosão das condições de vida dos adultos se traduz numa erosão dos próprios

¹²⁹ *Transformações da intimidade* é o título em português de um livro de Gidens sobre o qual Lee (2005) explora algumas das conclusões. Não poderei deixar de referir a marca indelével que a leitura deste livro no início da década de 1990 teve sobre mim, a minha identidade de mulher e o que pareciam ser os insuperáveis desfasamentos entre a minha educação católica e a minha vida.

referentes orientadores do conhecer e dos conhecimentos - adulto-cêntricos, na demanda de estabilidades, ainda que precárias, fundados nas dicotomias e na voz única do adulto homem. Assim, a sociologia poderia começar de novo, reconfigurando as suas premissas epistemológicas, abrindo lugar ao «inumano».

Também em Jarvis (2009) encontramos e convergências com a conceptualização da infância como alteridade. A proposta deste autor é de diluir a dicotomia ser-devir (being-becoming) considerando antes a inextrincabilidade dos dois polos para a compreensão da existência humana. De acordo com o autor é a impossibilidade de dissociar ser e devir que funda a aprendizagem ao longo da vida - da vida toda mesmo, desde o útero. De modo a sublinhar esta dimensão prefere a expressão «ciclo da vida» em vez de «ao longo da vida»:

“not a linear concept but one that suggests that perhaps we are going nowhere, or that the end of our living is still becoming however long we live and whatever we achieve” (Jarvis, 2009, p. 188)

Importa destacar que ao invés dos autores anteriores, Jarvis não tem trabalhado directamente a infância, sendo antes um autor de referência nas temáticas da aprendizagem ao longo da vida e da educação de adultos. Por isso mesmo se torna central compreender os lugares que atribui a uma certa conceptualização de infância na abordagem que faz ao tema «aprender a ser uma pessoa na sociedade»¹³⁰.

Jarvis (2009) propõe uma teoria básica da aprendizagem humana. Constrói o seu percurso analisando disjuntivamente um conjunto de processos de aprendizagem que ocorrem no «ciclo da vida», apresentando argumentos que permitem questionar a centralidade e a universalidade do critério idade nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. No que mais especificamente toca a tematização da infância, recupera a máxima freudiana «a criança é o pai do homem». Fá-lo com um propósito duplo: evidencia o modo como muitas das aprendizagens realizadas durante a primeira infância permanecem em todo o ciclo da vida, e interroga a proclamada fixidez dessas aprendizagens e o carácter determinístico que elas possam ter na construção da pessoa. Mais, ao rever teorias da aprendizagem na primeira infância, constata que algumas dimensões humanas atribuídas à maturidade já se encontram nos primeiros anos de vida - concretamente, a intencionalidade e a capacidade de atribuir sentido às experiências. Partindo destas asserções, Jarvis (2009) explora um conjunto de processos de aprendizagem que se manifestam durante o «ciclo da vida» (embora de modos distintos em diferentes fases): experienciar, perceber, pensar, conhecer, acreditar, sentir, fazer, interagir, valorizar, posicionar.

De um modo geral, é marcante a radicalidade do grau de inclusão e generalidade da teoria da aprendizagem de Jarvis. O autor congrega argumentos que questionam vigorosamente a centralidade da idade adulta como referência para uma ideia estereotipada de ser humano

¹³⁰ Tradução minha do título do livro “Learning to be a person in society”.

no seu estado de maior completude e realização. Inclui e contrapõe não apenas com a infância, mas igualmente com a velhice - identificando aqui também estudos e investigações que constataam a manifestação das características humanas essenciais à aprendizagem em todo o ciclo da vida, daí a profunda propriedade da expressão eleita. Com este ponto de vista, problematiza um dos conceitos chave dos discursos políticos da ALV: «alcançar o potencial humano de cada indivíduo». De facto, e como muito do que se refere às políticas da ALV, este é mais um conceito que reforça a dimensão pragmática destas políticas. Retomando a densidade do que se pode entender por humano, de que acima se fez eco, nem sempre isso poderá ser desejável, nem tudo o que cada um poderia ser será bom de atingir. Por outro lado, coloca-se ainda a questão que mais tem sido trabalhada neste subcapítulo: essa perspectiva parte de uma leitura de mundo e de desenvolvimento individual linear, sequencial e pré-determinado implicando que nos dirigimos passo a passo para um destino, esse fim de viagem que se situa na plenitude de uma adultez estável aqui já tão interrogada.

Interessa ainda trazer a estes percursos exploratórios os contributos das recentes investigações das neurociências, no sentido em que têm proporcionado interrupções nas concepções não apenas da cognição ou do cérebro, mas especialmente nas próprias concepções de ser humano e nas abordagens dicotómicas que têm sido construídas desde a modernidade - mente/corpo, espírito/matéria, emoção/razão. Retomando a afirmação de Maturana (in Bernal Guerrero & Gonçalves, 2008) citada nos capítulos introdutórios deste trabalho, a investigação genética contemporânea demonstrou que a constituição humana nos funda como seres em devir, não apenas enquanto crianças, mas também na adultez. O confronto com estas conclusões amplia o olhar perante possibilidades de existência individual, presentes e futuras, como *se todos fôssemos crianças*. É nesta medida que se torna relevante aproximar os conceitos de infância como alteridade a um renovado entendimento sobre o sujeito com base numa mais complexa e dinâmica compreensão do cérebro humano. A especificidade conceptual e terminológica deste campo interdisciplinar de produção de conhecimento foi trazida para o debate sobre educação contemporânea por Gonçalves (2008, p. 197-240), nomeadamente na proposta de uma reconfiguração da compreensão do sujeito de educação. A autora constata que o sujeito-objecto de estudos mais tradicionais sobre a aprendizagem tem sofrido mutações:

“a medida que ha crecido, el sujeto de la psicología cognitiva se ha hecho menos lógico, más difícil de formalizar, quizá más impredecible y divertido también” (Rivière, 1987, in Gonçalves, 2008, p. 200).

No diálogo entre as críticas e insuficiências já atribuídas às acepções de sujeito e conhecimentos emergentes nas neurociências, Gonçalves (2008, p. 200) afirma que:

“o sujeito emergente da investigação em ciências cognitivas, principalmente das neurociências cognitivas, caracteriza-se: 1) pela sua plasticidade; 2) pela sua multidimensionalidade; 3) pela narratividade”

A «plasticidade» é um conceito complexo que se refere à mutabilidade e adaptabilidade do cérebro humano, como resposta aos estímulos ambientais. Apesar de se verificar a existência de períodos mais sensíveis a esta capacidade («janelas de oportunidade»), esta é uma característica observável ao longo de toda a vida. Importa ainda notar que a plasticidade é uma característica dinâmica, no sentido em que diz respeito ao funcionamento cerebral, “o uso que se faz do cérebro é determinante para a sua construção” (Gonçalves, 2008, 203), ainda que sempre condicionado pelas suas características biológicas. Consistente com esta qualidade, está a multidimensionalidade que nega a ideia da identidade monolítica e homogênea (o que converge com os discursos filosóficos pré e pós humanistas de que acima foram dados brevíssimos exemplos). Aqui, estas múltiplas dimensões referem-se ao sujeito como estando *entre* biologia e cultura, razão e emoção, e sendo simultaneamente individual e social. Esta posição exige que o sujeito seja comunicacional permitindo a sobrevivência e manutenção de todas estas componentes. Apesar de todos os elementos que o configuram e de toda a mutabilidade de que é capaz... o sujeito é uno e complexo. E é a narratividade que assegura a construção deste sentido de unicidade:

“A capacidade de narratividade situa a experiência vital em face da temporalidade passada, presente e futura, no entanto não responde a uma lógica linear e sistematizada, mas a uma descontinuidade contínua que implica rupturas e transições em que se vai tecendo um sentido vital. Por isso, a identidade narrativa não existe à margem da dimensão material e prática e das condições e relações que marcam a vida dos indivíduos, por isso todas as identidades são problemáticas e conflituais, múltiplas e dinâmicas. Situa-se entre o ideal e o real, entre o que somos, o que não chegámos a ser e o que podemos vir a ser” (Gonçalves, 2008, p. 227)

A relação que assim se estabelece entre possibilidade e realidade, entre tempos que não são apenas cronológicos e dimensões nem sempre lógicas, é muito consistente com as abordagens filosóficas e de carácter mais especulativo que acima foram apresentando. Mais à frente retomam-se estas características para apresentar a renovação de princípios pedagógicos que permitem empreender.

A possibilidade e extrema fecundidade de trabalhar com conceitos que se implicam dimensões diversas, e com disciplinas epistemologicamente distintas como a Sociologia, a Filosofia ou as leituras educacionalmente implicadas das neurociências permite afirmar o valor heurístico de «infância» como interlocutor em definições mais humanas (e não apenas humanistas) de ser humano. Tal como estes autores não se pretende apresentar a única nem a melhor maneira, mas antes afirmar uma forma de conceptualizar a infância que não chega a traduzir-se em fórmula:

“Não são modelos, senão, apenas possibilidades. Não os colocamos pela verdade dos conhecimentos produzidos, mas pelo valor da experiência de pensamento impulsionado. Não

afirmamos sistemas consolidados, adultos, de pensamento, mas uma inquietude infantil, irrenunciável, por pensar, sempre, outra vez.” (Kohan, 2003, p. 118)

Assim, considerar estas perspectivas faz falta para a concretização de exercícios de reinvenção da educação - nomeadamente da reinvenção subjacente à ideia de espaço público de educação desenvolvido no capítulo 4. Repare-se que também na conceptualização de espaço público se reclama a potencialidade da liberdade dos espaços e do que ultrapassa os ímpetus planeadores, racionais e burocráticos. Ao se equacionar esta dimensão humana, propicia-se um entendimento dos habitantes também imprevisíveis (infantis) de espaços públicos imprevisíveis e imprevisíveis.

5.3.2. PENSAMENTOS PÓS-HUMANISTAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Na introdução do seu livro «Beyond learning», Gert Biesta (2006, pp. 4-5) pergunta-se:

“what might follow if we try to overcome the humanist foundations of modern education (...) if we treat the question of what it means to be human as a radically *open* question, a question that can only be answered by engaging in education rather than as a question that needs to be answered *before* we can engage in education.”

Como se pretendeu clarificar na secção anterior, pensar as crianças como alteridade é um exercício que reclama a renovação das fundações da educação, nomeadamente colocando no centro esta questão proposta por Biesta (2006): o que poderá acontecer se as respostas à questão sobre a humanidade dos seres humanos ocorrer nos processos educativos, em vez de serem os processos e objectivos de educação a decorrerem da resposta idealizada e antecipada sobre o que é o ser humano. Esta é uma questão extraordinária para a compreensão das possibilidades contemporâneas da educação e que pode ser entendida como uma tradução educativa das propostas de Levinas sobre as relações entre o «mesmo» e o «outro» e a dificuldade de o «mesmo» permitir que o «outro» se mantenha «outro».

Convergente com outros trabalhos sobre as tendências políticas internacionais, Gonçalves et al (2010), numa análise recente sobre as concepções de sujeito subjacentes às políticas educativas europeias, evidenciaram concepções deterministas e a-existenciais do «aprendente ao longo da vida» que emerge como horizonte da actual economia do conhecimento. É neste contexto político e empírico que a questão pós-humanista de Biesta (2006), inspirada nos trabalhos de Levinas e Arendt, abre portas para uma alternativa humana aos discursos mais correntes que vinculam a educação ao (inumano) sistema vigente - regulado por critérios e preocupações eminentemente economicistas, reduzindo cada sujeito em processo de educação ao seu potencial no mercado de trabalho e a própria educação à adequação de cada um aos ritmos e exigências destes mercados.

O objectivo desta secção é enunciar elementos de teorias da educação contemporâneas que permitem religar a educação ao humano, colocando no centro a infância como alteridade - como existência e como metáfora, tal como acima se propôs. Chama-se a

atenção para o facto de que o objectivo é não propor um sistema pedagógico total e coerente; de facto, alguns dos contributos a seguir apresentados poderão até contradizer-se entre si. O objectivo é, tão só, iluminar possíveis referentes que permitam arriscar, com mais fundamentos, novos modos de pensar a educação, nomeadamente de crianças.

Experiência e descontinuidade

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da acção, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (Larrosa, 2002, p. 24)

No centro da teorização da educação de Larrosa (2000, 2001, 2002) está a experiência humana assim entendida e particularmente marcada pelas propostas de Lyotard (1989) e de Arendt (2001) já referidos. Esta poética da experiência é ponto de partida para uma abordagem extraordinariamente inspirada e inspiradora: pensar a educação fora da moda, fora do sistema vigente, para além do tempo e dedicada à amplitude da existência humana. O autor propõe que a educação seja entendida como uma “experiência dotada de sentido” (2002, p.21) que ocorre para além e aquém da racionalidade técnica que lhe foi imposta ao longo do século XX sempre orientada por fins apriorísticos. É neste sentido que Larrosa designa a descontinuidade como figura da educação que responde à conceptualização da criança como alteridade:

“Gostaria, portanto, de esboçar uma ideia da educação como figura da descontinuidade: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou a fabricação do futuro mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. (...) Entendo também por descontinuidade uma forma de temporalidade que nada tem a ver com a ideia de processo, ou com as ideias subordinadas de desenvolvimento ou de progresso, com todas essas ideias que pressupõem um tempo contínuo, dotado de direcção e de sentido, cronologicamente orientado.

Com a palavra descontinuidade, portanto, pretendo nomear um pensamento da educação que perturbe o esquema dessa totalização temporal de corte humanista, ainda sob o modelo da *Bildung*, que subjaz às formas dominantes demasiado seguras e asseguradas da história e às figuras demasiado tradicionalistas da tradição.” (Larrosa, 2001, p. 285)

Para sustentar a educação como descontinuidade, o autor convoca um conjunto de ideias que têm vindo a ser abandonadas no contexto de correntes e convenções sobre as formas mais adequadas e consensuais de pensar a educação:

- em vez da atenção exclusiva na aquisição e na aprendizagem, o autor recupera a *transmissão educativa*,
- para além da actividade como marca da educação moderna das crianças, propõe um novo olhar sobre a *passividade*;
- para além da demanda insistente para a autonomia, reabilita também a *heteronomia*,
- longe da demanda por competências pré-determinadas, o autor afirma os sentidos do *conhecimento e do saber*.

A própria recuperação destas ideias provoca também uma descontinuidade no pensamento sobre a educação contemporânea, e, como se evidenciará ao longo deste subcapítulo, são vários os autores que, de diferentes perspectivas, contribuem para a quebra do vínculo entre educação e progresso linear e contínuo. Larrosa valoriza a experiência como capacidade humana essencial de nos sentirmos abandonados às coisas que nos tocam - e dá como exemplos comuns os momentos de esquecimento de si provocados por ler um livro ou ver um filme e os modos como as narrativas. A experiência assim percebida distingue-se das experiências activas propostas pela educação progressista e pela mais recente aprendizagem ao longo da vida, especialmente por apelar à receptividade, a uma certa passividade (no sentido do momentâneo esquecimento de si perante o mundo), por ser subjectiva e intersubjectiva, por promover a alteridade e a heteronomia e não a apenas autonomia e a individualidade, por não ter utilidade extrínseca. Colocar a experiência no centro da educação exige alguma exposição do sujeito aos acontecimentos, aceitando riscos e imprevistos, nos acontecimentos educativos como nos seus resultados eventuais.

Outra dimensão da experiência é o modo como ela é promotora de construção pessoal de um saber específico, sendo mais transformadora do que reprodutora. Desta conceptualização indicia-se uma proposta epistemológica para um entendimento de conhecimento que não trata da verdade, mas do sentido e do sem sentido do que nos acontece. O saber assim é finito, ligado à existência de cada indivíduo, contingente e relacional: “o saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana” (Larrosa, 2002, p. 26). Como tal, os sentidos atribuídos a experiência e ao saber se afastam das propostas modernas, por não serem estáveis, objectivos e repetíveis, sendo antes dialógicos e generativos - geradores de saberes antecipadamente insuspeitos e imprevistos.

“O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um carácter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).” (Larrosa, 2002, p. 27)

Assim percebido, as próprias situações educativas poderão ser descontínuas, no sentido em que poderão proporcionar a ocorrência ocasional e nunca garantida de acontecimentos que

podem revelar-se experiências para alguns dos sujeitos presentes e capazes de se exporem (e não apenas de porem ou imporem...) às situações. Neste sentido, a pedagogia reside numa certa convicção de que a vida real e a construção de sentidos sobre a mesma deverão ser elementos centrais da educação, que ao invés e se encaixarem nos processos educativos planejados e pré-determinados, os perturbam e interrompem.

Decorre então a evidência de que *todos* os sujeitos implicados terão de se expor aos acontecimentos educativos:

“Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de esse acto de educação, essa experiência, esse gesto nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” (Larrosa & Kohan, 2002, p. s.p.)

Esta concepção de experiência e de educação afirma uma possibilidade de relação educadora em que a diferença de papéis entre os sujeitos não reside na aceção redutora de que apenas um pólo da relação aprende, cresce, se modifica e o outro se mantém tal como estava antes da situação de educação desencadeada, por ser estável, feito, acabado de algum modo. Se o acontecimento é possível e dotado de sentido e o conhecimento é contingente e relacional, as partes que estão em relação reconfigurar-se-ão (educador, educando, conhecimento, relação, espaço, sentido,...) eventualmente.

Consistentes com as deambulações de Larrosa são as palavras de Skliar sobre o difícil e dificultado lugar da vida, da experiência da existência humana dentro dos espaços destinados à educação, dentro dos serviços para crianças por excelência que são as escolas:

“Deixamo-nos de comover na escola.

A vida foi embora da escola, e a única solução que achamos para fazê-la retornar foi a de retratá-la no currículo. Fizemos séries e ciclos com a vida. Mas não vivemos a vida na escola. Nem vivemos a nossa vida, nem vivemos a vida deles, nem vivemos a vida dos outros. Não vivemos na escola.

Reformamos a vida, mas não vivemos a vida na escola.

Explicamos a vida, mas não vivemos a vida na escola.

Fazemos o simulacro de compreender a vida na escola, mas não a celebramos.”

(Skliar, 2003, p. 240)

Assim, as saídas da escola propostas nesta investigação, nomeadamente a ideia dos percursos pelos espaços públicos da cidade, poderão fazer emergir a oportunidade de voltar a celebrar a vida na escola e na educação, descontinuando a tendência de enclausurar a educação dentro da escola e de a situar apenas ao longo do programa.

Igualdade das inteligências e a crítica à razão explicadora: o «mestre ignorante»

Em 1991, o filósofo francês Jacques Rancière (2002) publicou um livro que recupera a história de Joseph Jacotot (um pedagogo francês do século XVIII-XIX) e analisa os seus princípios para a acção educadora¹³¹. No início do século XIX, Jacotot vê-se numa situação de tal modo impossível que força um novo olhar perante a gramática educadora e escolarizadora que lhe foi contemporânea. Este pedagogo terá desenvolvido e sistematizado algumas das características do seu método (designado de «emancipação intelectual» e também de «ensino universal») no confronto com uma circunstância inaudita que a seguir se descreve brevemente. Tendo sido um revolucionário em 1789, viu-se exilado em Lovaina aquando da restauração da monarquia francesa, onde trabalhou como leitor de francês na Universidade. Este contexto histórico e político não é despreciando, sendo necessário relacionar os percursos de Jacotot com os ideais da revolução francesa e o papel aí desempenhado pela escola como instituição ao serviço da nação em construção para a promoção progressiva da ordem pela instrução e pelo desenvolvimento de um certo cidadão francês.

Quando iniciou os seus trabalhos, Jacotot verificou que a turma que o aguardava apenas falava o neerlandês, língua que, por sua vez, desconhecia em absoluto. Este professor ficou assim impossibilitado de fazer uso daquilo que permanece como uma das estratégias mais centrais da escolarização: a transmissão do conhecimento, como transmitir se não existe uma língua comum? A resposta encontrada por Jacotot foi de substituir este elemento comum, por um outro. O elemento encontrado foi uma edição bilingue (em francês e neerlandês) de um clássico da antiguidade grega. O facto de ter sido bem sucedido e de os alunos *se terem ensinado* a escrever e a ler francês (Rancière, 2002, p. 20-22) suscitou um conjunto de reflexões e de propostas educativas que Jacotot usou na abordagem pedagógica a outras matérias e assuntos.

Para além de ser uma saga surpreendente e deliciosa, Rancière apresenta uma sistematização muito enriquecedora, iluminando os princípios que subjazem à validade desta aventura intelectual (como a designa no 1º capítulo do livro em análise). De entre as acepções de Rancière, apresentam-se a seguir dois vectores de análise fundamentais para a reflexividade que o autor propõe: o lugar paradoxal e dissonante que atribui à igualdade e à sua relação com a desigualdade nas propostas de Jacotot; a frutífera crítica à «razão explicadora». Qualquer um destes elementos obriga a uma ruptura nos consensos em torno das concepções de ser humano e da natureza e características do acto educativo. O exercício impulsionado por Rancière (2002) é incómodo e não permite a tranquila manutenção das crenças pedagógicas. Esta é a razão pela qual tem lugar no

¹³¹ A afirmação de Skliar acima citada foi proporcionada pelo encontro com este livro. Numa revisão à obra de Rancière, Skliar agradece o modo como a publicação e análise da história deste pedagogo permitem repensar a escola e a escolarização e evidenciar algumas das suas características. Aqui faço o mesmo.

aprofundamento dos temas das possibilidades educadoras pós-humanistas. Embora algumas das premissas pareçam contradizer o discurso da alteridade que norteia este capítulo (como é o caso da afirmação da igualdade) o facto é que esta premissa é de tal modo controversa, especialmente nas ilações que o autor tira para a sociedade contemporânea, que obriga à recusa da mesmidade dos discursos pedagógicos e educadores e a um *outro* pensamento sobre a educação, a sociedade e os sujeitos implicados.

No que se refere à problematização da igualdade é preciso começar por afirmar que ela é entendida como salutar, não tanto nas suas manifestações efectivas, mas interobjectivamente, isto é: percebendo os impactos que acreditar na igualdade tem sobre as práticas relacionais, nomeadamente as práticas educadoras. Vejamos, Jacotot, enquanto professor do dealbar de novos e simbólicos sistemas educativos públicos, começa por verificar sagazmente o que torna possível a escola como instrumento de promoção da ordem social pós-revolucionária: considera que a escola se ergue sobre a evidência das várias desigualdades sociais, nomeadamente a desigualdade entre os que sabem e os que não sabem. Constatada a desigualdade, o papel central da escola nas sociedades seria de procurar corrigir estas desigualdades pela instrução, assumindo como objectivo da educação a igualdade dos sujeitos, cidadãos do progresso e da razão (ideário no caso específico do regime em que Jacotot desenvolveu a primeira parte da sua vida profissional). A distância crítica que Jacotot teve acesso com o seu exílio e o seu desconforto perante a impossibilidade da transmissão do conhecimento permitiram mudar a perspectiva, quebrar os círculos do entendimento convencional e evidenciar outras dimensões. Considerando que...

“A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação à alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida.

As duas estão, sobretudo, presas no círculo da sociedade pedagogizada. Elas atribuem à Escola o poder fantasmático de realizar a igualdade social ou, ao menos, de reduzir a “fratura social” (Rancière, 2002, p. 12)

Jacotot acusa a escola de reproduzir as desigualdades porque estas a sustentam e a justificam - o que ocorre pela perpetuação de modelos pedagógicos que assentam na *explicação* das coisas que é dada pelo que sabe ao que ignora e que assim torna quem ignora dependente de quem sabe, mantendo-se em desigualdade e promovendo novas desigualdades pelo poder que as explicações conferem ao novo *explicado* perante um novo ignorante¹³².

¹³² Este é o mecanismo do círculo da sociedade pedagogizada da França do século XIX da qual Jacotot se afasta, primeiro geograficamente depois ideologicamente. Este círculo assenta na desigualdade entre o poder sábio dos republicanos e a felicidade do povo que, para conduzir ao progresso da nação, não poderá ser um povo ignorante.

Rancière com Jacotot constata o modo como todos os alunos aprenderam o francês pelo contacto directo e sem mediação com o livro escrito nas duas línguas, página a página. Uma das suas justificações encontradas é relativa ao modo como estes estudantes aprenderam porque também eles tinham o livro e não apenas o intermediário. Novamente, por sinédoque se torna possível compreender esta alusão: o livro como materialização do conhecimento, que, nesta história, é igual para todos: professor e estudantes, todos em iguais circunstâncias, ninguém domina todo o livro. É na compreensão e análise deste acontecimento que emerge a declaração da igualdade. Mas esta não é uma igualdade qualquer nem total: é a igualdade das inteligências de todos, alunos e professores, alunos entre si, ignorantes e sábios. Os autores estendem a igualdade das inteligência a todos os humanos, não como um direito mas como um elemento central e definidor de ser humano:

“[Jacotot constata] a natureza paradoxal da igualdade, ao mesmo tempo princípio último de toda ordem social e governamental, e excluída de seu funcionamento "normal". Colocando a igualdade fora do alcance dos pedagogos do progresso, ele a colocava, também, fora do alcance das mediocridades liberais e dos debates superficiais entre aqueles que a fazem consistir em formas constitucionais e em hábitos da sociedade. A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação.” (Rancière, 2002, p.13-14)

É perante a impossibilidade científica de comprovar esta igualdade que a proposta interobjectiva se concretiza:

“E jamais poderemos afirmar: todas as inteligências são iguais.

Isso é inegável. Nosso problema, contudo, não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição. E, para isso, basta-nos que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma verdade contrária seja demonstrada. (Rancière, 2002, p. 56)

Associada à convicção da igualdade das inteligências, está a capacidade única e comum a todos os seres humanos: serem capazes de se auto-instruírem, de se ensinarem. O acto de *se ensinar* parece inspirado em Rousseau, no entanto, Rancière nega esta associação, considerando que os alunos de Jacotot aprenderam sem um determinado tipo de mestre,

Esta convicção é o que justifica a instauração da Instrução Pública que desencadeia o círculo em questão (ver Rancière, 2002, p. 135–139) A crítica da razão explicadora e dos círculos em que ela é central será brevemente apresentada nas próximas páginas.

mas não sem mestre. Isto porque o que Jacotot terá conseguido foi dissociar mestre de sábio - o professor pode ignorar as matérias que faz aprender, é o «mestre ignorante» que dá título ao livro. Ao contrário da proposta de Rousseau, com Jacotot imiscui as crianças (e os sujeitos da educação, genericamente) no mundo real, na sociedade tal como ela existe e funciona, não há a demanda por lugares supostamente puros que mantenham a pureza dos neófitos. É aqui que se encontrará a *coisa comum* que permite a relação educadora entre professores e alunos. No caso de Jacotot aconteceu que ao ter sabido da existência de uma edição bilingue (em francês e neerlandês) do Telémaco, o professor levou-a aos seus alunos e ali se encontraram em iguais circunstâncias, este livro configurou a *coisa comum*. Os alunos de facto aprenderam francês, mas Jacotot lamentavelmente desperdiçou a oportunidade de aprender neerlandês - se o tivesse feito, a história teria uma moral perfeita, o que não caracteriza a história da pedagogia e da humanidade, é mais o suspiro da possibilidade que aí reside: era tão fácil ter aprendido o neerlandês e ter correspondido ao princípio da igualdade das inteligências. Mas, Jacotot preferiu manter-se ignorante, encarnar o mestre ignorante que dá título ao livro de Rancière.

Esta proposta assenta numa definição extraordinariamente aberta de ser humano como “uma vontade servida por uma inteligência” (p. 61). A igualdade das inteligências é assumida como pressuposto a ser verificado e actualizado pelas práticas relacionais e não como objectivo da transformação que deve ser operada nos sujeitos. Rancière identifica a possibilidade da desigualdade das vontades e não da desigualdade das inteligências: a haver objectivo, então ele será de potenciar a vontade de cada um que assim poderá fazer uso e actualizar a sua inteligência. É nestas deambulações que se desencadeia uma nova praxis educativa: verificar, de modos diversos, a igualdade das inteligências acicatando o poder da vontade e forçando o uso da inteligência. Isto é a negação da explicação.

“Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. Até ele, o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. Agora, ele vai aprender.” (Rancière, 2002, p. 20)

A denúncia da escolarização que se pensa como começo é extraordinariamente contundente quando se observa a educação escolar nomeadamente a das crianças. Questionar o lugar da explicação nas situações educacionais desencadeia um conjunto de impossibilidades: se não se explica como é que se faz compreender as coisas que há a saber?

Ora, o contraponto do professor que não explica é o aluno que não compreende. Mas, se negar a explicação parece uma vertigem pedagógica que se inspira nos movimentos progressistas e na ênfase no fazer aprender, já a negação da compreensão se torna, à partida, incompreensível. Contudo, o que se nega é o acto de compreender como o explicador compreende e de compreender como forma de saciar o intelecto perante as questões e os temas que se lhe vão colocando. De acordo com os autores, é no repousar das inteligências que a desigualdade emerge, porque aí sim as reacções são diferentes e é aí que a relação educadora se pode tornar central: em não deixar repousar e em obrigar os alunos a usar, melhor, a actualizar a sua inteligência - e a não sossegar.

Portanto, se não explica, o professor que encontra a *coisa comum* e confia na *inteligência* dos alunos, precisa ainda de verificar a existência de *vontade de aprender*. De facto, os alunos de Jacotot tinham esta condição, uma vez que escolheram aprender francês, acolheram a coisa comum, lendo o livro bilingue. Para chegarem ao francês, fizeram-no como puderam, pelo sentido dos parágrafos e das frases e não logicamente e sequencialmente pela palavra, pelas regras gramaticais ou pela explicação dos modos de as usar. Procederam para com uma língua estrangeira como as crianças pequenas fazem com a língua materna, usaram da adivinhação e da intuição e fruíram do acaso - elementos recusados por qualquer modelo pedagógico, desde os tradicionais aos progressistas.

“As palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar — a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos — qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele — de compreender e de falar a língua de seus pais.

E, então, essa criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não lhe explicam a língua, começa sua instrução, propriamente dita. Tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira. Entre uma e outra, uma opacidade, agora, se estabeleceu. Trata-se de compreender — e essa simples palavra recobre tudo com um véu: compreender é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre”. (idem, p. 19)

Rancière (2002) enuncia a partir daqui o «círculo da potência» por oposição ao círculo da impotência e do embrutecimento em que se tem fundado a pedagogia na relação entre posse e ausência de conhecimentos.

“Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método. (...) Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe? (Rancière, 2002, p. 27 e 28)

Ao reconhecer que os *outros* (no caso, os alunos) são igualmente capazes, inteligentes, ignorantes e cheios de vontade de aprender como ele próprio, o mestre emancipa-os pela força, obrigando-os a usar a inteligência. Se o (a) caso do livro bilingue for tomado como sinédoque, percebe-se que o que o mestre ignora não é apenas o neerlandês, mas é antes o que e como os seus alunos aprenderão francês, como se relacionarão com esta nova aprendizagem, que relevância terá para cada um deles, como influenciará a composição do grupo e as suas aprendizagens futuras, entre tantas outras coisas. De facto, esta ideia remete para o que Biesta (2005) designa de *violência transcendental* para afirmar esta condição da situação de educação, e que mais à frente se desenvolve. Pressupõe a centralidade do questionamento da *razão explicadora*, que, na sua análise de Rancière (2002), Skliar (2003) sintetiza num conjunto de máximas das quais se elegem estas duas: não explicarás e não compreenderás!

Estas e outras constatações levaram Jacotot a repetir a estratégia com as suas aulas de pintura entre outras experiências do seu método, que culminava na exigência de que cada aluno apresentasse o que tinha conseguido perceber e aprender das experiências vividas com a coisa comum. O mestre não poderá mais ser um sábio, a proposta é que seja um mestre ignorante e emancipador que obriga os seus alunos a usarem a sua própria inteligência, contudo o mestre parece desresponsabilizar-se pelo que os seus alunos fazem com esta inteligência emancipada.

Conversa, ocasião e possibilidade

Entre outras características, os fenómenos complexos são generativos (Davis, 2004; Jörg, 2006; Gonçalves, 2008). Logo, considerar a educação um fenómeno complexo implica defender esta sua característica e evidenciar o modo como as situações educativas podem ser geradoras de algo. As propostas dos autores que agora se apresentam correspondem precisamente a este repto: porque pode e como pode a educação ser generativa? As investigações transdisciplinares de Gonçalves (2008) permitem fundamentar esta abordagem fazendo uso dos mais recentes contributos das neurociências para a reconfiguração das percepções sobre o sujeito da educação (a que acima já se fez uma aproximação). Já a análise genealógica que Davis (2004) fez aos modelos de ensino na sua articulação com os referentes epistemológicos que lhes são coetâneos permitiu sintetizar

um conjunto de propostas para um ensino consistente com os modelos complexos e ecológicos que caracterizam a contemporaneidade. No que se segue, estabelece-se um diálogo entre as conclusões de Gonçalves (2008) e as propostas de Davis (2004), uma vez que se considera que as primeiras permitem clarificar os fundamentos das segundas.

As propostas de Damásio (ver, Gonçalves, 2008) sobre o erro cartesiano por via do sentimento de si e das emoções permitem valorizar amplamente as propostas pedagógicas que tomam a centralidade das emoções, nomeadamente desta vontade de aprender como condição para activar a inteligência perante objectos que possibilitam experiências (no sentido de Larrosa, 2002). Como acima se deu conta, Gonçalves (2008) considera a narratividade como uma das três dimensões centrais do sujeito da educação (a par da plasticidade e da multidimensionalidade) tal como hoje pode ser definido com os contributos da investigação em ciências cognitivas. A narratividade aponta para uma capacidade humana que traça a relação entre emoção e cognição, por situar a experiência vivida e lhe atribuir sentido e assim se atribuir, sisificamente, sentido. Defender a narratividade como um dos elementos centrais e constitutivos do ser humano sublinha a relevância da dimensão comunicacional da educação. Assim, a educação é generativa por ser um fenómeno intersubjectivo que se dá apenas na relação entre as pessoas e porque é através da narratividade que as pessoas se re-constroem a si próprias. Afirma a autora:

“A questão central em educação não será sobre a possibilidade de educar as pessoas para activar as regiões cerebrais apropriadas para melhorar as suas performances, mas sim de como pode a educação contribuir para realizar na prática as promessas da plasticidade cerebral (...) fornecendo ao sujeito instrumentos para compreender e empreender a sua própria transformação” (Gonçalves, 2008, p. 230)

Aqui se situa a relevância de uma «pedagogia da possibilidade» como resposta a estas interpelações. Esta proposta enquadra-se no paradigma da complexidade e perspectiva o sujeito como “sistema autónomo, emergente e auto-organizado” (p. 231). Apesar desta ênfase no sujeito como lugar de partida e de chegada da pedagogia da possibilidade, Gonçalves lembra que este sujeito traz consigo os outros - tanto o outro de si mesmo, como os outros sujeitos com quem partilha a inteligência e as circunstâncias.

É aqui que se dá o encontro entre o «mestre ignorante» e alguma da «pedagogia da possibilidade» proposta por Gonçalves (2008). De acordo com as experiências de Jacotot a aprendizagem dá-se no acto de contar o que se aprendeu, no exercício da capacidade narrativa e o mestre actualiza-se na sua ignorância do que o aluno será e aprenderá, dentro da plasticidade que o caracteriza. Partilhando a denúncia dos mecanismos dicotómicos que têm caracterizado a escola e a pedagogia mais convencional, os autores aproximam-se também pela crítica ao intelectualismo e às falácias do conhecimento como propriedade de uns e desejo de outros. Estimular a narrativa surge como um dos modos de proporcionar situações educativas que promovem a emergência do sujeitos, integram razão

e emoção, mente e corpo, o colectivo e os sentidos individuais, que assumem o porvir e as dinâmicas do tornar-se (des)continuamente sujeito.

“Uma educação centrada na plasticidade e na narratividade deve ser uma educação inscrita na própria vida, na dinâmica mesma da libertação do sujeito da plasticidade e da construção da identidade narrativa, centrada na felicidade, entendida simultaneamente como realização e ampliação das nossas possibilidades, enriquecendo a invenção de si mesmo que representa a identidade pessoal.” (Bernal Guerrero & Gonçalves, 2008, p. 37)

Evidencia-se assim a situação educativa como momento de excelência para a construção de «inteligências partilhadas» (Maturana, 2003, in Gonçalves, 2008 p. 235). Estas concepções trazidas e traduzidas para a linguagem de educação por Gonçalves, tornam-se particularmente significativas para compreensão das potencialidades da *conversa* e da *ocasião* como metáforas para o ensino, tal como equacionadas por Davis.

Na análise genealógica das concepções de ensino desenvolvidas por Davis (2004), a dimensão comunicacional bem como a inscrição no mundo dos modos de ensinar têm também lugares centrais na reflexão sobre a contemporaneidade. O autor estabelece uma relação muito interessante entre os modos de conhecer e os modos de ensinar que foram caracterizando diferentes momentos da história da humanidade.

As considerações de ordem epistemológica exigem e promovem reconfiguração dos modos de ensinar e preparar as situações de aprendizagem. Como acima se escreveu, este autor considera que os principais modos contemporâneos de conhecer se vinculam à inter-objectividade que sustenta as abordagens complexas e as abordagens ecológicas. Davis (2004, p. 163-178) propõe duas metáforas que pretendem sintetizar as concepções de ensino convergentes, respectivamente, com a complexidade e com a ecologia: *teaching as occasioning* e *teaching as conversing*.

Ensinar como acto de permitir ou criar ocasiões em que a aprendizagem possa emergir acentua o carácter colectivo, dinâmico e nem sempre previsto do ensino e da aprendizagem - e logo dos processos de educação. Esta concepção de ensino decorre da relação com conceitos centrais das teorias da complexidade, configurando-se como um modo de «emergência complexa». Em termos gerais, a «emergência complexa» exige um conjunto de condições, como sejam a diversidade dos elementos presentes, e simultaneamente as bases comuns que deverão existir entre os elementos e que permitem as suas relações. Exige-se também a imposição de limites suficientes, ou seja, a clarificação da actividade de modo a que ela possa ocorrer, ainda que sem constranger todos os resultados e todas as formas de as relações se desenrolarem. Por último, a emergência complexa exige um controlo descentralizado das acções. Assegurar estas condições em sala de aula é o trabalho do professor como «ocasionador». Assim, se a diversidade é uma característica imanente à sala de aula e às escolas, já as bases comuns deverão ser verificadas e asseguradas pelos professores de modo a que relações colectivas

frutíferas ocorram. Outra função essencial é identificar e clarificar os limites necessários ao desenvolvimento frutífero das actividades dos alunos, organizando e orientando os seus trabalhos de modo a que estas mesmas actividades permitam a manutenção da diversidade existente entre os alunos. Devem permitir também a emergência de resultados nem sempre previstos pelo professor que se ocupa mais de criar a ocasião do que de definir objectivos operativos para a aprendizagem. A ser assim, o professor nunca poderá ser o detentor exclusivo do controlo de tudo o que se passa na sala de aula, antes deverá participar do colectivo e partilhar a sua direcção.

Articular esta proposta de Davis com a definição de «experiência» de Larrosa ou de tudo o que encerra a metáfora do «mestre ignorante» de Rancière permite potenciar a pertinência de todas. De facto, as «ocasiões» que o professor proporcionar poderão constituir-se como oportunidades de *estar exposto a* experiências e a partir delas construir sentido e conhecimento, e serão certamente ocasiões em que os alunos se verão forçados a usar a sua inteligência inclusive a inteligência colectiva que a turma compõe, e a fazer uso da narratividade. A conceptualização de experiência aponta para algumas características que permitem que as ocasiões sejam experienciais. E se for acrescentada à proposta do professor-ocasionador a possibilidade de romper com os limites do contexto escolar? Fora da escola poderão diversificar-se as possibilidades de encontrar a coisa comum que potencia o encontro das inteligências de professores e alunos (e até de pais e filhos...). No quadro da problematização dos contextos de educação e aprendizagem acima trabalhada e das acepções de «espaço público da educação» poder-se-á defender que as ocasiões proporcionadas não terão de se restringir à sala de aula e que o próprio colectivo poderá ocasionalmente integrar outros elementos para além do professor e dos alunos, incluindo elementos e objectos sobre os quais o professor é tão ignorante como os seus alunos.

«Ensinar como conversar» (Davis, 2004) enfatiza a dimensão relacional, afectiva e ética dos acontecimentos de sala de aula e exige a narratividade que acima se falou a partir de Gonçalves (2008). Tal como a metáfora anterior, requer a possibilidade, um fim em aberto - afinal, as conversas são como as cerejas: uma leva à outra e quando se começa nunca se sabe bem como ou quando se vai acabar. Assentando numa abordagem ecológica de mundo, esta *conversa* implica a contextualização nas consequências das acções humanas e promove o debate sobre o que deve ser feito no confronto com a consideração pelo mundo que alunos e professores integram inexoravelmente. O acto de ensinar assim concebido exige uma assumpção orgânica de cada aluno e da turma como um todo em que também o professor se integra. Davis (2004) refere-se então à função crucial do professor como de promover abordagens e preocupações comunitárias, acicatando a socialidade dos alunos. A adequação da metáfora «conversar» fundamenta-se em evidências de que nas conversas as pessoas superam-se porque no seu decurso proporciona-se a ligação fecunda entre diferentes consciências. A função maior do professor será então a de proporcionar

circunstâncias, regras, temas que permitam o desenrolar de conversas promotoras de um agir ética perante o mundo e de reforçar a dimensão social da turma - o professor tem de estar consciente da abordagem ecológica do mundo e do colectivo que a turma constitui e assegurar a sua consciência ética.

Pedagogia da interrupção

A compreensão da educação como acontecimento ou evento complexo, a ênfase no seu carácter relacional, bem como no seu lugar central para a emergência da singularidade dos sujeitos implicados são elementos convergentes das propostas teóricas dos autores aqui reunidos. Ainda que estes autores não partilhem exactamente o mesmo tema de investigação, nem o mesmo quadro conceptual, a evidência destas consistências é muito interessante e mutuamente enriquecedora. Sublinho aqui o uso comum de expressões associadas normalmente à comunicação, assim como a negação da racionalidade técnica pelo uso recorrente das ideias de interrupção, perturbação ou descontinuidade como características necessárias das situações de educação, e não como problemas a evitar.

Confirmando estas consistências, os trabalhos de Gert Biesta (2005, 2006, 2010) aprofundam uma dimensão menos clara nas propostas anteriores que diz respeito à responsabilidade dos sujeitos implicados em educação, especialmente a responsabilidade do professor pela sua singularidade e pela de cada um dos seus alunos. A proposta teórica de Biesta que a seguir se apresenta, sendo extraordinariamente humana e contemporânea, atribui uma carga de tal modo radical ao papel dos educadores e da educação que corre o risco de ser percebida como um novo tipo de utopia educativa: a que se estabelece na dinâmica dos eventos de educação e não nos resultados específicos que os processos educativos permitem alcançar.

O pensamento educativo deste autor assenta em premissas decorrentes do seu enquadramento pós-humanista, pragmático e reflexivo. Neste sentido, enfatiza a necessidade contemporânea de questionar explicitamente o que se considera ser uma *boa educação*, considerando que actualmente este debate foi substituído pelo debate sobre o que funciona em educação, como se pode medir a eficácia ou qual a utilidade dos processos educativos¹³³. Biesta (2006, 2010) considera que os propósitos da educação têm estado organizados em torno de três eixos fundamentais: a qualificação, a socialização e a *subjectivização*¹³⁴. Com qualificação o autor remete para aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem de conhecimentos, competências e saberes-fazer que surgem como

¹³³ Na abordagem à aprendizagem ao longo da vida feita no capítulo 4 esta discussão foi mais desenvolvida, relacionando-se as perspectivas de Biesta e as de Canário (2003).

¹³⁴ Tradução minha da expressão inglesa usada pelo autor: *subjectification*. Como se tornará claro, a centralidade da palavra *sujeito* no pensamento de Biesta não permite a tradução de *subjectification* por expressões mais comuns em língua portuguesa como desenvolvimento pessoal ou individualização.

conteúdos mais explícitos dos processos de escolarização e formação. Já com *socialização*, se refere aos mecanismos de aprendizagem e conformação às regras sociais pré-existentes, assim como aos elementos de construção de identidade cultural e de integração na comunidade. Por fim, a *subjectivização* remete para a possibilidade de, através dos processos educativos, os sujeitos individuais terem espaço e condições para serem únicos e se relacionarem de modo singular com o mundo. Os trabalhos de Gert Biesta (2006 e 2010) foram convocados para esta secção da investigação, dado o seu contributo central para defender a explicitação dos propósitos *subjectivizadores* da educação, de modo a que estes não sejam diluídos nos mais consensuais propósitos socializadores. É por explicitar a singularidade em cada ser humano e a novidade que cada um pode trazer à comunidade que a proposta síntese da pedagogia da interrupção se enquadra no aprofundamento dos contributos da teoria da educação para a percepção da alteridade dos sujeitos da educação, nomeadamente das crianças.

Marcado por Levinas e Arendt, Biesta (2006) interroga a idealização humanista e considera que a humanidade de cada indivíduo não é um dado garantido à partida, tal como a singularidade não é uma consequência directa da existência individual. Assim, propõe o deslocamento da questão sobre o ser humano: em vez de procurar as características e elementos que definem a essência da humanidade, analisem-se as existências individuais procurando perceber se, quando e como a humanidade existe. Porque ser um sujeito humano não é um estado que se atinja permanentemente na vida (seja pela idade, maturidade, condições de vida, ...), é antes um acontecimento, algo que ocorre na relação responsável com os outros, num mundo comum e plural. É neste contexto que emerge uma pedagogia da interrupção que promove a educação como circunstância em que as relações e reacções humanas sejam possíveis:

“A pedagogy of interruption is not a «strong» pedagogy; is not a pedagogy that can in any sense guarantee its «outcomes». It rather is a pedagogy that acknowledges the fundamental *weakness* of education vis-à-vis the question of subjectification. This ontological weakness of education is at the very same time its existential strength, because it is only when we give up the idea that human subjectivity can in some way be educationally produced that spaces might open up for uniqueness to come into the world. This is what is at stake in a pedagogy of interruption.” (Biesta G. J., 2010, p. 91)

A pedagogia da interrupção surge assim como uma consequência e uma síntese das propostas apresentadas por Biesta (2006 e 2010) perante o desafio que o pensamento pós-humanista coloca à educação: como pensar a educação se a resposta ao que é *ser humano* decorrer dos acontecimentos e processos educativos e não for anterior aos mesmos. Segundo o autor, as suas propostas organizam-se em torno de dois conceitos chave: singularidade¹³⁵ e *tornar-se presente*¹³⁶ no mundo comum. Contudo, da leitura e

¹³⁵ Tradução minha de «uniqueness».

interpretação que faço da obra de Biesta, considero existir um terceiro conceito chave: responsabilidade educativa - embora este conceito possa estar subjacente aos anteriores, o facto é que tem uma forte especificidade, sendo grande o seu contributo para recolocar a questão da responsabilidade em educação.

Neste contexto, a singularidade parece ser o conceito que mais directamente decorre do posicionamento pós-humanista, que, em detrimento da visão essencialista sobre o que é ser humano, acentua a convicção existencial de que cada ser transporta a possibilidade de ser e fazer o que nunca antes tinha sido feito e que nunca depois se repetirá. O conceito de singularidade é ainda considerado não uma característica de cada um, mas antes um acontecimento da vida relacional. Acrescentando ao entendimento mais simples de singularidade como diferença perante o outro, Biesta clarifica:

“[uniqueness] not as something that has to do with our being but as something that has to do with our existence (...) is not something that can be produced; it is not something that can be the guaranteed outcome of a particular educational intervention or particular pedagogy. But, although uniqueness cannot be produced, it is rather easy to make sure that uniqueness will *not* appear, will have no chance at appearing. This will happen when we prevent our students from any encounter with otherness and difference, any encounter that might interrupt their normal ways of being and might provoke a responsive and responsible response. This is when we let our students become immune to what might affect, interrupt and trouble them” (Biesta, 2010, p. 90)

Assumindo a singularidade deste modo, então a «responsabilidade educativa» emerge quando o educador impede que educação se torne imunização. É uma responsabilidade dos educadores e decorre da assumpção dos riscos contidos na relação educadora e das exigências que a mesma transporta. Isto afecta enormemente o lugar e papel do professor que terá de pautar a sua acção educativa por critérios intersubjectivos que exigem o tempo, a calma, escuta que a experiência dita por Larrosa (2002) encerra, mas ao qual se acrescenta a responsabilidade pelo todo: pelas questões colocadas, pela oportunidade e pela capacidade de obrigar os alunos a darem respostas, ou seja, a posicionarem-se efectivamente e a exporem-se no mundo comum. Biesta (2006 e 2010) considera que as características particulares desta relação são: a *confiança cega* que a caracteriza - uma vez que nem o desenrolar da relação nem os seus resultados poderão ser à partida conhecidos, a par de uma *responsabilidade na incerteza*, que decorre do facto de a relação educadora apelar e reconfigurar as subjectividades em relação, ou seja, a responsabilidade dos professores pelos estudantes não se baseia no conhecimento daquilo por que se estão a responsabilizar. O carácter distintivo da relação educacional assenta num terceiro vector particularmente estimulante e que evidencia a interdependência dos três elementos: a *violência transcendental* - conceito de Derrida que Biesta considera

¹³⁶ Tradução da expressão «comming into presence», que devo à minha colega e amiga Carla Augusto.

particularmente válido para pensar a relação educadoras e que se refere à violência que está para além do conhecimento possível no momento em que ela é assumida.

“It is violent in that it doesn’t leave individuals alone, in that it asks difficult questions and creates difficult situations. But is precisely through this that coming into presence becomes possible.” (Biesta, 2005, p. 62-63)

A transcendência aqui refere-se ao trabalho dos professores e educadores, no sentido em que todas estas características da relação educacional têm condições de possibilidade muito delicadas que apenas o professor pode assegurar, e que se devem nortear pela vontade de não impedir a singularidade dos sujeitos em presença. O autor não explicita quais são estas condições, considerando que a pedagogia da interrupção não oferece técnicas, mas antes defende uma abordagem. No entanto, sugere a relevância do trabalho dos professores ser pensado não apenas no sentido de «dar» (a matéria, dar a ver, dar a oportunidade) mas como o de «pedir» respostas singulares a questões difíceis que obrigam os alunos a posicionarem-se e a exporem-se.

O autor refere-se então a: «*learning as responding*», que enfatiza o seu carácter relacional e contextual como alternativa a um entendimento da aprendizagem como acumulação de conhecimentos. O uso da expressão inglesa «responding» apela a uma densificação do acto comunicacional das situações educativas; «responding» não é exactamente responder, que seria «answering», é responder *responsavelmente* e correspondendo a um desafio aceite, é responder como um acto de assumpção de si na resposta dada.

“learning as responding is about showing who you are and where you stand, a process of coming into presence (...) coming into presence is thoroughly relational and intersubjective.” (2005, p. 62)

Assim se articula o conceito de «tornar-se presente» com a responsabilidade educativa necessária para que tal acontecimento ocorra em espaços e tempos de educação. Mais tarde (Biesta, 2010), o conceito é aprofundado com as influências de Arendt sobre a esfera pública como uma das condições da humanidade, assumindo que se refere a «*vir ao mundo*»¹³⁷:

“Whereas the notion of «coming into presence» very much emphasizes what happens on the side of the individual, it is perhaps better to always think of coming into presence as a process of coming into the world - where the world stands for a world of plurality and difference” (Biesta, 2010, p. 85)

O aprofundamento do conceito de tornar-se presente acrescenta à responsabilidade educativa a possibilidade de evidenciar o mundo da pluralidade e da diferença que deve constituir o cenário educativo por excelência. Assim, as propostas de Biesta tocam as de Davis (2004) acima apresentadas sobre o ensinar como ocasionar e como conversar em que a heterogeneidade é apresentada como condição central. Acentuam ainda a necessidade e

¹³⁷ Tradução minha da expressão «coming into the world».

possibilidade de integrar o pensamento sobre a dimensão pública da educação em detrimento da sua leitura privada, convergindo, numa perspectiva mais pedagógica e existencial, com as propostas de Nóvoa (2002) para um espaço público da educação. Destaca-se a referência comum em Biesta (2010) e em Larrosa (2002) às ideias de Arendt sobre a novidade contida em, e possibilitada por, cada novo ser humano que nasce (um princípio) e da chegada de cada ser humano a um contexto até então desconhecido (um principiante). É esta novidade que justifica a educação e a responsabilidade educativa de permitir que cada ser se cumpra como princípio e principiante, porque:

“it is not only at the moment of birth that something new comes into the world. We continuously bring new beginnings into the world through our words and deeds” (Biesta, 2010, p. 82)

5.4. SÍNTESE: CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO FENÓMENO EDUCATIVO EM ESTUDO

“Creio que ela me escolheu porque sabia o meu nome; enquanto eu lia o abecedário, uma ligeira ruga surgiu na sua fronte, e depois de me obrigar a ler em voz alta a maior parte de *O Meu Primeiro Livro de Leitura* e as cotações da Bolsa do *Mobile Register*, descobriu que eu sabia ler e olhou-me com uma expressão de desagrado. Miss Caroline pediu-me que dissesse ao meu pai para deixar de me ensinar, pois isso iria afectar a minha leitura. (...)

- Diz ao teu pai para deixar de te ensinar. É melhor aprender a ler sem saber nada. Diz-lhe que daqui em diante sou eu quem trata disso e que vou tentar desfazer o mal...

- Senhora?

- O teu pai não sabe ensinar. Agora podes sentar-te. (...)

Nunca aprendi a ler deliberadamente, mas de alguma forma tinha andado a chafurdar de modo ilícito nos jornais diários. Nas longas horas passadas na igreja - terá sido aí que aprendi? Não me lembro de ser incapaz de ler os hinos. Agora que me via obrigada a pensar no assunto, ler foi algo que surgiu em mim naturalmente, como aprender a apertar o cinto do meu fato sem olhar ou conseguir fazer um laço a partir de um emaranhado de atacadores. Não me consigo lembrar de quando é que as linhas sob o dedo deslizante de Atticus se tinham separado em palavras, mas olhei para elas durante todas as noites de que me lembrava, ouvindo as notícias do dia, os projectos de lei que tinham sido convertidos em lei, os diários de Lorenzo Dow - tudo o que Atticus estivesse a ler quando eu rastejava para o colo dele todas as noites. Até recluir desaperceber, nunca gostei de ler. Não gostamos de respirar.” (Harper Lee, 1996, p. 22 e 23).

Este é um excerto das confissões de Scout - narradora do delicioso livro de Harper Lee, “Não matem a cotovia”, que em grande parte li no comboio Lisboa-Pragal-Lisboa nos percursos entre a minha casa e a UIED na FCT-UNL, no meu terceiro ano de doutoramento. Scout estava no seu primeiro dia de escola primária, Miss Caroline era a professora primária, e Atticus, o pai. Neste confronto com a professora, deu conta que sabia ler e que

não sabia como, nem onde tinha aprendido. Afinal, onde é que ela teria aprendido uma coisa que só a escola deveria ensinar?

Ao longo deste capítulo foi aprofundado o tema das concepções de infância e de crianças na sua relação com os entendimentos e propostas sobre educação das crianças. As concepções de infância foram organizadas na trilogia: criança como minoridade, criança como equidade e criança como alteridade. Esta última categoria foi mais desenvolvida dada a contemporaneidade teórica e a relevância temática para o fenómeno em análise nesta investigação de doutoramento.

Parafraseando Biesta (2010), o que se pretende não é propor elementos de um modelo pedagógico forte, mas apenas evidenciar o que está subjacente e iminente em diferentes propostas pedagógicas e concepções de educação e suscitar a interrogação - pensar outra vez, como os príncipes de Manuel António Pina. As crianças são menores de idade e de estatura, é indubitável, a questão é se, educacionalmente e relacionalmente, a ênfase deverá ser na superação antecipada dessa minoridade, independentemente das acções e reacções dos sujeitos implicados. Coloca-se a possibilidade de a ênfase ser posta na potencial maior carga de novidade trazida por cada novo ser. As crianças têm direitos equivalentes aos dos adultos e não devem ser julgadas e conduzidas hierarquicamente, uma vez que elas existem e têm perspectivas, preferências e interesses próprios: estas ideias começam a ser disseminadas em alguns contextos das sociedades ocidentais, como se fez notar ao longo do capítulo. A questão é se, educacionalmente e relacionalmente, pretendemos promover a continuidade do mundo tal como o conhecemos ou se nos permitimos *com* as crianças rever e reconfigurar o mundo em que *todos* existimos. São estas interrogações que o pensamento pós-humanista e a concepção da infância como alteridade nos permite equacionar.

A complexidade e heterogeneidade intrínsecas às cidades contemporâneas exigem que se integre a alteridade como dimensão das relações humanas, assim como a imprevisibilidade como condição da existência, e é nesse ponto que considero articularem-se os temas mobilizados para a análise dos fenómenos contemporâneos de educação de crianças na escola e além da escola. Os contributos de Nóvoa (2001) assinalados no capítulo anterior reforçavam particularmente as dimensões relacionais dos professores com o colectivo constituído pelo corpo docente e pela comunidade educativa. Davis (2004) acentua a dimensão relacional e contextualizada do professor com o colectivo da sala de aula. Biesta (2005, 2006) clarifica que a singularidade só o é na presença activa no mundo plural, assim como Larrosa (2002) se refere à experiência como exposição ao mundo e abandono do individualismo. De diferentes modos, as abordagens apresentadas exigem que os sujeitos implicados nos processos de educação assumam o carácter generativo e recursivo que os mesmos têm, assim como o seu carácter ético e político e as suas implicações subjectivas,

colectivas e ecológicas. A questão coloca-se na possibilidade desta centralidade relacional poder ser estendida aos outros contextos do *espaço público da educação*, seja entre os sujeitos implicados nos processos de educação, seja entre as instituições.

Assim, a partir dos percursos teóricos propostos neste capítulo, configura-se um conjunto de questões que iluminarão a análise dos dados recolhidos no estudo de caso desenvolvido:

- a) Que figuras e acepções de infância subjazem às diversas acções e relações educativas analisadas? Serão abordagens mais protectoras? Serão concebidas como sujeitos com individualidade e participação? Considerar-se-ão os desafios colocados pelas crianças como contributos para a reorganização das situações propostas?
- b) Em que medida as crianças deste estudo de caso têm percepções específicas sobre as crianças? Serão imagens essencialistas? Serão percepções contextualizadas e vinculadas aos seus modos de vida? Serão associações aos seus projectos de adultez?
- c) Que tipo de objectivos (implícitos ou explícitos) tinham as situações educativas vividas fora da escola? Seriam mais orientados por uma ideia de futuro e uma certa idealização da adultez? Seriam propostas de experiências com sentidos e significados em aberto? Estariam vocacionadas para alguma aprendizagem específica?
- d) Em que medida a integração de dinâmicas não escolares e não curriculares nos tempos e processos de escolarização potencia a consciência que as crianças têm do mundo em que vivem? Em que medida se revelam como oportunidades de as crianças se colocarem como principiantes perante estes contextos e possibilitarem novos começos nesses contextos?
- e) Terão sido criadas condições para que a singularidade das crianças emergisse? Serão as situações educativas organizadas de modo a que cada criança possa atribuir sentidos e significados às vivências? Serão estas crianças capazes de o fazer?

PARTE II.

LISBOA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO 6.

ESTUDO DE CASO SOBRE (POSSIBILIDADES DE) EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NAS CIDADES

Esta parte da dissertação mobiliza as temáticas e as abordagens teóricas, introduzidas na introdução e na parte I, para a descrição e análise do caso estudado. Organiza-se em quatro capítulos que especificam a metodologia e apresentam os dados recolhidos. O primeiro capítulo (capítulo 6) expõe as opções metodológicas e técnicas subjacentes ao estudo de caso desenvolvido, no que toca à emergência do caso, às técnicas de recolha e análise de dados, às opções de escrita e interpretação do caso e ainda ao entendimento sobre a especificidade do estudo de caso para a investigação em educação que se pretende desenvolver. Já os capítulos 7, 8 e 9 tratam da apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos. Procurou-se estabelecer uma correspondência entre estes capítulos e os da parte I; neste sentido, serão usados os mesmos temas que desta vez se desenvolvem a partir dos contributos empíricos: educação na cidade, educação para além da escola, e educação e vida das crianças nas cidades.

6.1. NOTAS SOBRE O MÉTODO DE ESTUDO DE CASO.

“A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação” (Stake, 2007, p. 58)

Robert Stake (2007) intitula o seu livro sobre o método do estudo de caso “The Art of Case Study Research”¹³⁸. Vindo de um autor cuja formação de base é nas ciências ditas duras, associar a palavra «arte» a investigação não terá sido uma decisão espontânea ou vazia de significado epistemológico e metodológico. De facto, a abordagem desenvolvida por Stake assume e sublinha a subjectividade inerente à realização de estudos de caso qualitativos e considera que é precisamente aí que reside a relevância deste método de investigação. O estudo de caso é um método que trabalha *com* (e não *contra*) a subjectividade dos sujeitos implicados na investigação - investigador e investigados. É um método que procura compreender a singularidade dos fenómenos escolhidos, considerando que este é nuclear para a compreensão da humanidade. Stake (2007) destaca ainda que o estudo de caso não procura a explicação dos fenómenos observados, nem a previsão dos comportamentos dos sujeitos que se venham a encontrar em circunstâncias semelhantes às de cada do caso estudado. Assim, outro elemento essencial à definição deste método é a vida:

“O caso a ser estudado tem provavelmente um problema e relações e é possível que o relatório de um estudo de caso tenha um tema, mas o caso é uma entidade. O caso, em certos aspectos, tem uma vida única” (Stake, 2007, p. 147)

Também Robert Yin (2005), numa abordagem mais objectiva, sublinha este elemento central:

¹³⁸ “A arte da investigação com estudos de caso” é o título da tradução portuguesa publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

“um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (...) enfrenta uma situação tecnicamente única” (Yin, 2005: 32 e 33).

Este carácter dinâmico dos casos (que contamina o próprio *estudo de caso*) exige opções técnicas que permitam o seu acompanhamento de modo fidedigno. Neste sentido, este autor especifica seis fontes distintas para a recolha de evidências nos estudos de caso, de entre as quais deverão ser usadas no mínimo duas: “documentos, registos em arquivos, entrevistas, observação directa, observação participante, artefactos físicos” (Yin, 2005: 109). Já Stake (2007) privilegia a entrevista como técnica central para recolher dados que permitam conhecer as múltiplas realidades em acção no caso, destaca ainda o papel da observação (não participante) para a reunião de informações que permitam caracterizar os contextos e descrever as acções e assim introduzir elementos vicários na investigação. A minha resposta às variações técnicas em torno do estudo de caso (de que estas são apenas um brevíssimo exemplo) é que a singularidade do caso e as suas características informam-nos das estratégias mais adequadas para melhor o observar.

“A combinação das palavras gregas *meta* (seguir) e *odos* (caminho) sugere-nos já um posicionamento: método enquanto caminho a seguir. Como tal, se a problemática em estudo e os objectivos (destino) podem configurar um caminho, os necessários passos e procedimentos a seguir emergem da própria interacção *in situ* e, portanto, está aberta à criatividade” (Alves & Azevedo, 2010, p. 16)

A multiplicidade de dados recolhidos no estudo de caso - seja a partir de um conjunto diversificado de técnicas, seja a partir de um conjunto de sujeitos diferentemente implicados no fenómeno em estudo, seja por acção do tempo de duração da investigação - promove um melhor conhecimento do caso. No entanto, a transição entre os dados e o conhecimento sobre os fenómenos não é linear e torna-se mais complexa na presença de dados diversificados (em termos de forma e de conteúdo). Mais uma vez, os objectivos da investigação e o seu enquadramento teórico e epistemológico são fundamentais na decisão sobre uma outra etapa do estudo de caso a que Stake (2007) e Yin (2005) se referem: a triangulação. O triângulo parece ser uma figura que melhor traduz a demanda pela objectividade em investigação, na medida em que os seus vértices (no caso, seriam as diferentes estratégias de recolha de dados) desenharam os lados (os dados) que, se e quando, apontam para um mesmo centro é porque aí se encontra o conhecimento objectivo e rigoroso sobre o fenómeno em estudo. É neste sentido que Yin utiliza a expressão «triangulação», enfatizando o seu papel para a validação cumulativa dos dados recolhidos a partir de diferentes técnicas e fontes. Usados os dados para olhar para uma mesma dimensão de análise do fenómeno, se eles convergirem temos a evidência de que a leitura do fenómeno é válida e fiável. Já Stake (2007, p. 128) se refere aos exercícios de

triangulação de técnicas e de dados recolhidos como “uma busca de interpretações adicionais, mais do que a confirmação de um único resultado”. Assim, a triangulação poderá ser usada não tanto para confirmar a validade dos dados, mas para conseguir integrar diferentes perspectivas sobre o fenómeno estudo - ainda que estas perspectivas possam ser divergentes ou até contraditórias. Neste sentido, talvez o caleidoscópio sirva melhor do que o triângulo a abordagem qualitativa ao estudo de caso, especialmente ao estudo de caso único em que não se pretende fixar a versão mais uníssona do caso, mas sim evidenciar as diferentes (e nem sempre convergentes) posturas sobre os acontecimentos.

Estes dois autores constroem abordagens diferentes ao estudo de caso, atribuindo lugares diferentes à teoria no desenvolvimento do estudo de caso. Yin desenvolve uma abordagem eminentemente hipotético-dedutiva, defendendo que os pressupostos e as hipóteses que norteiam a investigação empírica devem ser derivadas da teoria previamente escolhida e então confrontadas com o caso como fenómeno demonstrativo. Stake também sublinha a relevância do quadro teórico utilizado, admitindo contudo que:

“o trabalho do estudo de caso é «progressivamente focalizado» (isto é, os conceitos organizadores mudam um pouco à medida que o estudo avança” (Stake, 2007, p. 147)

Desta perspectiva, Stake considera que a investigação não deve servir para reduzir a complexidade dos fenómenos observados, mas antes para a dar a conhecer e construir sobre ela conhecimento compreensivo, dinâmico e provisório. Como tal, considera que também a abordagem indutiva é válida para a identificação progressiva do enquadramento teórico mais adequado aos fenómenos em análise.

Em termos globais, os dois entendimentos, igualmente no que os aproxima e no que os afasta, favoreceram uma melhor compreensão das potencialidades e dos modos de conduzir o estudo de caso. Contudo, como se tornou claro nesta breve incursão, a abordagem promovida por Stake (2007) é mais convergente com o que foi definido nos capítulos introdutórios como uma “epistemologia da escuta” (Alves & Azevedo, 2010) que se encontra subjacente à construção da investigação *em* (e não *sobre*) educação, como a que aqui se descreve. Assim, no que se segue as referências ao trabalho de Stake (2007) serão deliberadamente assumidas.

6.2. DESENHO (PROGRESSIVO) DA INVESTIGAÇÃO

Pretendeu-se desenvolver a investigação empírica de acordo com as referências epistemológicas e metodológicas da investigação qualitativa em educação apresentadas no capítulo introdutório deste trabalho. Neste sentido, este foi um processo integrado de investigação, formação e vida da investigadora, o que se espelha nas opções formais da escrita deste trabalho, mas também nas opções técnicas que foram sendo tomadas. A

empíria integrou desde cedo o percurso de doutoramento, de que aqui se dá conta, por se ter constatado a relevância de contactar com o fenómeno educativo em análise e de tentar conhecer as perspectivas de profissionais que tivessem experiência nestes territórios. Como tal, os trabalhos empíricos organizaram-se em duas fases: uma primeira exploratória e de carácter mais extensivo, e uma segunda fase intensiva, com a concretização de um estudo de caso único. Este subcapítulo apresenta as características deste processo de investigação. Depois da breve caracterização do que se entende por estudo de caso qualitativo, a seguir explicitam-se os modos como este estudo de caso foi acontecendo - o gerúndio acentua o carácter progressivo da acção e foi escolhido precisamente para enfatizar o modo como o projecto e a sua implementação ao longo de aproximadamente 18 meses se foram redefinindo.

6.2.1. FASE EXPLORATÓRIA

Nos capítulos introdutórios foi caracterizado o processo de emergência do problema de investigação e estabelecida a sua relevância no contexto da investigação em educação. Estas operações progressivas apoiaram-se em estratégias de pesquisa bibliográfica, mas também em informações e impressões reunidas de modos mais empíricos e ainda perante a ausência de conhecimento construído sobre as dinâmicas intencionais de educação de crianças nas cidades contemporâneas. Os dados recolhidos na fase exploratória contribuíram para a progressiva redefinição das questões de investigação e para redireccionar a pesquisa bibliográfica. O quadro que se segue sintetiza as estratégias e técnicas utilizadas nesta fase, bem como os objectivos que nortearam a sua implementação.

As entrevistas exploratórias foram suscitadas pelas leituras iniciais e pela disponibilidade demonstrada pelos profissionais em serem entrevistados na fase inicial da investigação. Sendo exploratórias, estas entrevistas foram guiadas pelo conhecimento que a investigadora já tinha sobre os interesses e área de trabalho dos entrevistados, pela necessidade de conhecer as suas perspectivas sobre a problemática de investigação que estava a ser explorada e recolher os contributos dos entrevistados sobre outros projectos relevantes. A posição da investigadora foi de escuta atenta no sentido em que os guiões foram usados apenas como referência (e porto de abrigo) tentando direccionar a conversa para as emergências do discurso dos entrevistados. O quadro apresenta-as de acordo com a ordem cronológica em que foram feitas; as cinco primeiras entrevistas decorreram entre Outubro de 2006 e Agosto de 2007, já a última aconteceu apenas em 2009.

Entrevistas exploratórias ¹³⁹	Elisa Marques	Profissional implicada em vários projectos e publicações associadas ao uso educativo dos museus, com diferentes populações; co-autora do Projecto «Primeiro Olhar».
	Luís Pinto	Fundador e membro da equipe da Inducar - organização ligada à educação não formal e à integração social, com trabalho ao nível da Europa.
	Jaume Trilla Bernet	Professor da Universidade de Barcelona e investigador da área da educação não formal e da animação sócio-cultural; teve uma forte colaboração na fase inicial da Associação Internacional das Cidades Educadoras.
	Araceli Vilarrasac	Membro da equipa responsável pelo Projecto Educativo de Barcelona em 2007.
	Berry Mayal	Professora do Institute of Education de Londres, com investigação no domínio da Sociologia da Infância; a entrevista foi motivada pela sua participação no estudo «Primary Review ¹⁴⁰ » que estava então em curso
	Priscila Alderson	Professora do Institute of Education de Londres com um trabalho precursor na área da investigação participativa com crianças sobre os seus direitos.
	Pascale Guychard	Técnica do serviço educativo da Tate Gallery em Londres, ocupa-se especificamente do programa «Schools and Families».
	Maria João Malho	Técnica do Instituto de Apoio à Criança, tem colaborado em investigações sobre as vivências das crianças nas cidades.
Análise documental ¹⁴¹	Lurdes Rabaça (Município de Lisboa)	Coordenadora do Gabinete Lisboa Cidade Educadora da Câmara Municipal de Lisboa, onde tem feito trabalho técnico nos pelouros de educação nas últimas décadas.
	Agenda Cultural de Lisboa Anexo...	Publicação mensal da Câmara Municipal de Lisboa, que sistematiza (entre muitas outras coisas) a oferta para crianças de instituições de arte, ciência e cultura.

Quadro 6.1. Estratégias usadas na fase exploratória da investigação

Todas as entrevistas foram bastante longas (entre 1 e 3 horas de duração) e de uma extrema riqueza, em termos pessoais e ao nível dos contributos para a investigação. Dado o seu carácter exploratório, a organização da informação foi feita de modos diferentes, tendo havido registo áudio e transcrição das entrevistas de Jaume Trilla Bernet, Araceli

¹³⁹ Nos Anexos B (CD-ROM) encontram-se os guiões (Anexos I) e as transcrições destas entrevistas (Anexos II).

¹⁴⁰ Este é o nome de um projecto de investigação sobre a escola primária inglesa que inclui diversas dimensões de análise e grupos de trabalho, nomeadamente as relações entre a vida das crianças na escola e fora da escola. Para saber mais consultar <http://www.primaryreview.org.uk/>.

¹⁴¹ Em Anexos B-IV(CD-ROM), encontra-se a grelha com os resultados da análise de conteúdo das Agendas Culturais de Lisboa.

Villarrasac, Berry Mayal, Priscilla Alderson, Pascale Guychard e Lurdes Rabaça (Anexos B. II). A estas entrevistas foi feita uma análise temática. Já as entrevistas de Elisa Marques, Luís Pinto e Maria João Malho não foram transcritas por problemas técnicos, mas foram trabalhadas a partir das notas tiradas pela entrevistadora durante a realização da mesma. A segunda estratégia exploratória concretizou-se em duas etapas. A primeira consistiu numa procura de dados de caracterização extensiva da oferta e da frequência das instituições de arte, ciência e cultura (IACC) por públicos escolares - a nível nacional ou municipal. Depois de confirmar a incompletude deste tipo de dados, dei início a uma segunda etapa: recolher e arquivar mensalmente as Agendas Culturais de Lisboa distribuídas gratuitamente nas instituições municipais de arte, ciência e cultura. Perante a constatação (em situação de entrevista) de que a professora da turma com quem desenvolvi o estudo de caso usava estas agendas como instrumento de trabalho, este espólio revelou-se uma fonte essencial para caracterizar a oferta em Lisboa de programas e actividades direccionadas para as crianças do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB). Foram recolhidas as Agendas Culturais dos meses de Janeiro de 2007 a Maio de 2008. Com o objectivo de caracterizar a oferta existente, foi feita uma análise de conteúdo quantitativa que permitiu verificar a ocorrência e frequência de oferta de programas e actividades, especificamente para crianças do 1º CEB. O anexo... apresenta o resultado desta análise e os dados obtidos serão usados no capítulo seguinte no mapeamento do caso e das dinâmicas educativas observadas. Esta fase permitiu a criação de um terreno mais sólido para a construção das opções da investigação empírica propriamente dita, que a seguir se detalha.

6.3. TEIAS: UM ESTUDO DE CASO

O desenvolvimento e a fundamentação deste estudo de caso, bem como a sua expressão escrita, foram marcados por trabalhos de doutoramento em educação de outros autores portugueses: Vasconcelos (1997), Ferreira (2003) e Nascimento (2008). Estas marcas são muito distintas entre si, mas todas permitiram a consolidação da investigação empírica que aqui se apresenta. Com Vasconcelos (1997) partilho especialmente uma postura perante a educação enquanto acontecimento e cultura, que se traduz num modo particular de, enquanto investigadora, estar em sala de jardim-de-infância (no caso de Teresa Vasconcelos) e em sala de aula (no meu caso). Este modo de estar, cunhado numa progressiva informalidade, tem implicações na relação com todos os sujeitos presentes naquelas salas, especialmente com as profissionais de educação - e logo no desenrolar da investigação, como se tornará claro ao longo dos capítulos que compõem a Parte II desta dissertação. Com Ferreira (2003) partilho o interesse pela compreensão da educação para além dos seus limites instituídos e a procura pelas dinâmicas instituintes e possibilitadoras de novos modos de fazer, bem como o interesse pela sinalização de ocasiões não

integralmente bem sucedidas mas *quase* produtoras de novos significados. Esta busca conduziu à valorização de pequenas coisas, o que levou à congregação de dados de natureza muito diversa ao longo do estudo empírico e à necessidade de dar lugar à constatação da complexidade do real e não apenas de uma harmonia que todos desejamos ver nas práticas educativas. Com Nascimento (2008) partilho o interesse pelo estudo de caso como método particularmente relevante para a investigação em educação e como oportunidade de fazer entrar na investigação o que não estava previsto à partida.

Apesar de em todos os casos os aspectos destacados terem sido mais trabalhados por estas minhas referências, partilho com estes três autores a certeza de que:

“Mais do que estudar um cenário, eu estava a aprender com ele.” (Vasconcelos, 1997, p. 44)

Reflectindo a ordem não racional do fenómeno vivo em que optei por me enredar, o estudo de caso designou-se «Teias». Este nome pretendeu reflectir a abordagem desenvolvida e permitiu que o projecto se tornasse designável, para mim e para os participantes.

6.3.1. A ESCOLHA DO CASO E AS PRIMEIRAS ENTRADAS NO CONTEXTO

“Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo de caso é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos” (Stake, 2007, p. 150)

Na leitura rotineira do meu jornal de fim-de-semana tive conhecimento do trabalho que uma turma do 1º CEB de uma escola de Lisboa apresentou à associação Alkantara sobre esta mesma cidade. A assinalável harmonia entre este trabalho e o tema da minha investigação suscitou a minha curiosidade. Afinal, o Alkantara é uma associação cultural, que desenvolve o seu trabalho na cidade de Lisboa, com impacto nomeadamente nos espaços públicos da cidade, tendo começado o seu percurso com o festival anual «Danças na Cidade», ainda nos anos 1990. Por outro lado, ao apresentar o trabalho em questão, esta turma do 1ºCEB estava já a demonstrar ser um possível caso exemplar da concretização da temática em desenvolvimento, uma vez que no contexto do tempo lectivo tinha desenvolvido um conjunto de actividades que permitiram a participação num acontecimento urbano, não direccionado para crianças, e a partir do qual estas e as suas perspectivas sobre Lisboa se tornaram do domínio público. A facilidade dos contactos com a associação, a mediação que esta se prontificou a fazer entre a investigadora e a professora, a disponibilidade desta e (a cereja em cima do bolo) a proximidade física entre o local de trabalho da investigadora e a escola a que esta turma pertencia configurou a reunião final de um conjunto afortunado de acontecimentos que proporcionou a escolha do caso deste estudo¹⁴². O contacto com a professora desta turma foi surpreendente na

¹⁴² Tanto mais que simultaneamente eu tinha posto em marcha uma outra estratégia que conduziria a um caso (e toda uma investigação) muito diferente mas igualmente relevante para o tema em questão. Partindo da mesma

medida em que percebi que a participação no programa do Alkantara não tinha sido uma prática isolada mas antes se enquadrava numa estratégia pedagógica de reacção à excessiva escolarização das crianças¹⁴³ e à reconhecida riqueza educativa da cidade de Lisboa.

Percebi, neste primeiro contacto, que este era um caso particularmente relevante para a compreensão das dinâmicas pedagógicas que ocorrem em contextos não escolares (uma vez que a professora frequentava com alguma regularidade a biblioteca municipal e a Culturgest) e o modo como estas se articulam com as dinâmicas escolares e os sentidos atribuídos pelas crianças a estas mesmas vivências.

Usando a terminologia de Stake (2007), este foi escolhido com um «caso instrumental», na medida em que servia o tema mas também o redefinía pela sua actualização; o olhar da investigadora foi construído mais a partir do tema do que a partir dos aspectos intrinsecamente essenciais ao caso. O autor distingue o «caso instrumental» do «caso intrínseco»; este último verifica-se quando o interesse do caso lhe é de tal modo intrínseco que o investigador reprime a sua curiosidade prévia para poder, no contacto com o caso, fazer emergir as dimensões que são mais relevantes para a compreensão do seu funcionamento¹⁴⁴. A escolha de um caso é sempre circunstancial e em certa medida imbuída de indecisões, especialmente num caso instrumental:

“Num estudo de caso instrumental, alguns casos seriam melhores do que outros. Às vezes um caso típico funciona bem, mas frequentemente um caso pouco habitual ajuda a iluminar problemas que deixamos passar nos casos habituais” (Stake, 2007, p. 20)

leitura prosaica de fim-de-semana intirei-me da iniciativa governamental de adesão ao programa da UNICEF «Cidades Amigas das Crianças». Igualmente me assaltou a possibilidade de ter encontrado um caso de estudo. Contudo, a dificuldade em contactar e comunicar com os actores responsáveis por esta iniciativa ao nível do governo local e nacional forçaram o abandono desta hipótese de trabalho.

¹⁴³Referindo-se ao alargamento do horário do 1º ciclo do ensino básico, a professora comenta: “por um lado acho que é bom os miúdos terem estas actividades, inclusivamente o meu pequenino também tem, mas sinto que ele não tem tempo para brincar. E estes miúdos também. E portanto, eu, quando é para trabalhar trabalha-se, quando é para brincar, «eh, pá! Brinquem à vontade», porque também têm de ter tempo para isso, porque a maior parte das crianças, mesmo que saiam às cinco e meia ... por exemplo, a minha turma hoje esteve comigo até ao meio dia e meia, entra à tarde e tem quatro tempos – educação física, educação musical, o inglês e o apoio ao estudo – sai daqui às cinco e meia. (...) tem uma parte positiva que acho que sim, são experiências que é bom para eles, e a parte negativa tem a ver com isto, o tempo, é tempo demais para eles na escola. Quem pensa sobre o assunto, possivelmente terá a mesma opinião do que eu, quem não pensa... «porreiro, os miúdos estão lá, não preciso pagar ATL, estão entregues até às cinco e meia, seis horas, não preciso de ir buscá-los...» (Transcrição da entrevista da professora, Anexos B, III.1, linhas 21–36 da pg. 12)

¹⁴⁴A definição de «caso intrínseco» reforça a possibilidade da abordagem indutiva à investigação, atrás referida. Nascimento (2008, especificamente p. 264–270) dá um contributo fulcral para a compreensão da diferença entre estes dois tipos de caso. A sua investigação começou com a escolha de uma organização de reconhecido trabalho na área da educação especial e da reabilitação como o seu caso instrumental. Contudo, no decurso da investigação empírica, este caso passou por um processo de transformação de tal modo significativo e singular que de caso instrumental se converteu num caso intrínseco. Isto foi possível pelo silenciamento das curiosidades prévias da investigadora perante a emergência e acompanhamento da vida do caso.

Correndo os riscos inerentes (qualquer opção os implica), este caso, talvez pouco habitual, foi o escolhido. Não sendo representativo da realidade generalizável às escolas da cidade de Lisboa, este caso permitiu expandir a compreensão das possíveis relações entre a escola do 1ºCEB e os contextos não escolares das cidades. Isto porque, mesmo um caso único pouco representativo das práticas mais comuns, não existe isoladamente e tem elementos em comum com outros casos.

Uma vez escolhido o caso e perante a disponibilidade apresentada pela professora numa conversa informal que decorreu na escola em Julho de 2007, foi necessário delinear um conjunto de estratégias que legitimassem a entrada da investigadora neste território. No anexo B (CD-ROM)-IV.1 encontra-se o documento síntese de apresentação do projecto à professora e à sede do agrupamento de escolas e no anexo B (CD-ROM) -IV.2 a carta da direcção do agrupamento de escola recebida pela professora a autorizar o desenvolvimento do meu projecto dentro da escola. A primeira e a segunda entradas no contexto estavam assim concretizadas: a professora titular da turma mostrou uma total abertura à minha presença na sala e ao acompanhamento da turma às diferentes saídas da sala de aula e o conselho executivo do agrupamento de escolas autorizou este projecto. A próxima porta a abrir era a das crianças.

6.3.2. A INVESTIGAÇÃO (NEM SEMPRE) PARTICIPATIVA (E NÃO SÓ) COM CRIANÇAS E A ENTRADA DEFINITIVA NO CONTEXTO

As crianças são do 3º ano do 1º CEB, têm aproximadamente 8-9 anos, já sabem escrever e ler, o que é que eu lhes digo? Será que elas conseguem perceber o que é investigação? Fui assaltada por estas questões e muitas outras parecidas - e outras diferentes convocadas pelo medo das crianças, pela vergonha da exposição perante elas e da clareza das minhas fraquezas...

Depois de algumas leituras sobre a investigação com crianças, reconheci a importância de construir materiais que me ajudassem a falar com elas sobre investigação em ciências sociais e humanas e especificamente sobre o meu projecto. Mas isso também foi difícil. Afinal os profissionais que trabalham comunicação com crianças não fazem tudo sozinhos e eles próprios não conhecem o meu projecto de investigação... tenho mesmo de escrever e sistematizar o que eu pretendo dizer-lhes sobre o meu trabalho e convidá-los a participar. Depois de um primeiro ensaio, construí um texto que permitisse contar a história da investigação e que foi usado pelo Planeta Tangerina¹⁴⁵ para construir um desdobrável que eu dei às crianças no dia da minha primeira visita à turma.

E chegou o dia da tal primeira visita. Estava muitíssimo nervosa, mas igualmente confiante uma vez que ia munida de um documento de mediação entre mim e as crianças que me iria proteger contra as intempéries das relações com um grupo de crianças.

¹⁴⁵ Editora e empresa de comunicação sediada em Oeiras e especializada em trabalhos para as crianças. O folheto em questão encontra-se no Anexo II.

E afinal... correu tudo tão bem! As crianças foram deliciosamente acolhedoras e curiosas, a professora deu-me o apoio necessário e uma grande manifestação de aprovação dos materiais. E eu fui expondo as minhas motivações e introduzindo uma nova família de palavras: investigação, dúvida, métodos, dados, interpretação, disseminação da informação. Estas palavras provocaram também alguma emoção, e à medida que eu as ia introduzindo, algumas crianças arriscavam um significado, mas havia sempre alguma que se levantava, consultava o dicionário, lia em voz alta a definição e voltava a arrumar o dicionário no seu sítio. E o folheto... foi esmagador! As crianças leram com toda a atenção e em pleno silêncio e subitamente... eu quero participar, eu também, vou já aqui escrever o meu nome... Fiquei eufórica e emocionada e ...esgotada!

De acordo com Stake (2007) e com Yin (2005) o estudo de caso é um momento que permite uma grande riqueza de informação sobre os acontecimentos observados. Neste sentido, Stake (2007) propõe, para além da apresentação dos dados recolhidos sobre o caso observado, a integração de histórias e pequenos episódios que ilustram os acontecimentos e que maximizem a aproximação entre o leitor e o caso. O autor diferencia entre:

- histórias ou episódios «realistas» - que se concentram no caso e fazem o retrato factual, directo de acontecimentos escolhidos, respeitando a sua ordem cronológica;
- histórias «confessionais» - que se concentram mais no trabalho do investigador do que no caso e dão a perspectiva do investigador de forma clara;
- histórias «impressionistas» - que são relatos personalizados de momentos passageiros do trabalho de campo (Stake, 2007, pp. 141-142)

Ora, uma tese de doutoramento é um trabalho de investigação específico que, para além de contribuir para a construção de conhecimento no âmbito de uma dada disciplina ou área científica, proporciona um processo de formação e reflexão único para as e os investigadores em formação - especialmente quando se tem o benefício de fazer o doutoramento em regime de exclusividade, como foi o meu caso. A tese de doutoramento de Vasconcelos (1997) constitui um excelente exemplo no panorama português do uso de excertos das notas de campo e de outras reflexões pessoais na composição do discurso académico que caracteriza o trabalho de doutoramento. Para a apresentação das dinâmicas e das características do cenário educativo estudado a autora faz uso das suas notas de campo¹⁴⁶; noutras ocasiões, autora entrelaça o discurso académico com impressões e expectativas subjectivas que a foram assaltando ao longo da fase empírica da recolha da investigação, trabalhando com a sua subjectividade e não contra ela¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Usando a terminologia de Stake (2007), poderia dizer-se que a autora usa «histórias realistas» com este objectivo. Por exemplo: “Entro na sala com o meu computador portátil. A Ana está sentada à Mesa Grande com todo o grupo. Estão em silêncio. A Ana diz, com um ar muito triste: «A tartaruga morreu» Também eu fico com pena (...)” (Vasconcelos, 1997, p. 152)

¹⁴⁷ Neste caso, Vasconcelos fez uso de «histórias confessionais» (Stake, 2007) de que este excerto é um exemplo paradigmático: “*Sonho que o Huguinho está a viver com o avô (...)*” Diário, 31 de Julho de 1994.

Articulados com a interpretação feita com base na literatura de referência, estes episódios permitem compreender o objecto de estudo, mas também os percursos percorridos para a sua compreensão - uma das características centrais da investigação qualitativa em educação, como foi apresentado no capítulo 2.

Assim munida de argumentos, opto conscientemente por pontuar a apresentação deste estudo de caso com «histórias confessionais» (como a que acabo de escrever em itálico) e «histórias impressionistas», na medida em que elas tentarão exprimir situações marcantes do processo de investigação, permitindo assim aproximar o leitor não apenas do caso, mas também do envolvimento da investigadora com o caso.

A imagem que se segue apresenta um folheto (que pode ser consultado na íntegra no anexo...) que foi produzido de acordo com a opção inicial por conduzir uma investigação participativa com crianças, a qual:

“propõe aos investigadores considerar o processo de investigação como uma realidade participada e partilhada (...) a investigação é considerada como um espaço intersubjectivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento” (Soares, Sarmento e Tomás, 2004: 9).

De acordo com Almeida (2009)¹⁴⁸, esta é uma das duas linhas contemporânea do desenvolvimento da sociologia da infância, no sentido em que se coloca no centro uma certa abordagem à criança como sujeito de investigação e não apenas objecto:

“no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico (...) [e de] metodologias que assumam as crianças como parceiras na investigação” (Soares, Sarmento e Tomás, 2004: 5).

Na sua tese de doutoramento sobre infância e direitos, Soares (2005) desenvolve uma abordagem muito interessante aos mecanismos de participação das crianças na investigação e na construção de conhecimento (menos linear, mais heterogéneo e participativo) sobre a infância. Esta investigadora dá um forte contributo metodológico ao concretizar alguns dos princípios da investigação com crianças, que pretende dar espaço às perspectivas das crianças na construção do conhecimento sobre os assuntos contemporâneos que lhes dizem respeito. Esta autora trabalhou cuidadosamente (e previamente) um pacote de documentação para as crianças sobre o seu tema em análise, incluindo um folheto informativo e instrumentos de recolha de dados sobre as percepções das crianças acerca dos seus direitos (confrontar Soares, 2005, p. 195-200). No mesmo sentido, Soares, Sarmento e Tomás (2004) sistematizam um conjunto de princípios sobre a

Acordo a meio da noite num estado de profunda emoção. O sonho é acerca de uma criança que se transforma numa pessoa aos olhos do pai, que lhe prestava pouca atenção. Este sonho é acerca do trabalho de Ana, mas ela não entra nele embora a sua presença perpassasse o sonho todo. Eu entro no sonho para contar a história.” (Vasconcelos, 1997, p. 209)

¹⁴⁸ Para uma melhor compreensão deste trabalho de Almeida, confronte-se o capítulo 5.2.

investigação *com* (e não apenas *sobre*) as crianças, que foram orientadores da entrada no contexto deste estudo de caso:

- Valorização da voz e acção das crianças (a investigação deve fundar-se na assumpção da competência das crianças e promover a sua participação nas várias fases da investigação);
- Consentimento informado (as crianças serem cuidadosamente informadas sobre os temas, objectivos e processos da investigação de modo a que a sua decisão sobre participar ou não seja fundamentada);
- Estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos (de modo que crianças com diferentes capacidades e facilidades de expressão consigam exprimir-se sobre os diferentes assuntos) (Soares, Sarmento, & Tomás, 2004, pp. 10-12).

Estes princípios foram considerados ao longo desta investigação. O folheto, acima referido e que se apresenta na página seguinte, foi o primeiro passo para a concretização do *consentimento informado* destas crianças.

No entanto, sendo inicialmente este o seu objectivo e a designação metodológica mais correcta e consensual, a sua construção foi particularmente questionadora da linguagem e dos efectivos propósitos desta investigação. O anexo... apresenta duas versões do texto de apresentação do meu projecto às crianças, a primeira muito formal e temática, com indicação objectiva do que é pretendido; a segunda é uma narrativa, com informação integrada e vivida, de modo a que com a leitura do folheto as pessoas saibam um pouco de que a investigadora é, do seu percurso de vida e dos seus interesses. De algum modo, considero que este texto sintetiza uma etapa central da minha formação em investigação qualitativa, enquadrada por uma epistemologia participativa - tal como foi clarificado nos capítulos introdutórios deste trabalho. Este texto e a produção e discussão em torno do folheto a apresentar às crianças foram lugares de síntese simbólica de um conjunto de preocupações que compreendi na teoria da educação e não na metodologia da investigação participativa com crianças:

“Educamos para transformar o que sabemos não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de esse acto de educação, essa experiência em gesto, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” (Larrosa & Kohan, 2002)

1 A Elisabete trabalha num centro de investigação sobre educação. Já trabalhou em escolas que ensinam adultos a serem professores de crianças. O que quer dizer que tem um grande interesse pela educação das crianças.



2 A ELISABETE LEU LIVROS SOBRE EDUCAÇÃO

ASSISTIU A AULAS DE PROFESSORES DE 1º CICLO E DO JARDIM-DE-INFÂNCIA

CONVERSOU E TRABALHOU COM PROFESSORES

SABE COMO SE PREPARA E ORGANIZA UMA AULA, UMA FICHA E OUTRAS COISAS IMPORTANTES NAS ESCOLAS



3 Mas, deu conta de uma falha muito grave:



Não sabe o que pensam as crianças sobre as escolas, sobre o que aprendem, sobre a maneira como são ensinadas, sobre o que gostam mais de aprender ou sobre onde e como gostam mais de aprender coisas...

4 Então, a Elisabete, que trabalha num sítio onde há muitos investigadores, muitos livros, em várias línguas, e revistas também, e muitos computadores com internet e sem internet... resolveu ir pesquisar:

ENTREVISTOU OUTRAS PESSOAS QUE FAZEM ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO OU SOBRE CRIANÇAS...

PESQUISOU NA INTERNET...



5 São muitas as ajudas que as crianças me podem dar. Melhor: são muitas as coisas que eu posso aprender com as crianças e só com elas.

São muitas as coisas que outros investigadores e outros pais e outros professores podem aprender com estas descobertas.



6 Sabem porquê? Porque este tipo de investigações está na base da produção de conhecimento, e se tudo correr bem e for bem feito...



ISTO É FAZER CIÊNCIA!

11

E agora será que perceberam como é importante e fundamental para mim a vossa participação no meu trabalho?

SERÁ QUE ALGUÉM QUER PARTICIPAR?

Se quiserem participar, será ao longo deste ano de 2008 e quase sempre aqui na escola, comigo e com a professora Isabel.

12 Quem quiser... quer! Quem não quiser... paciência, não quer.

Eu nunca vou dizer os nomes de ninguém, nem de quem quer participar nem de quem não quer.

Eu gostava muito que vocês participassem. E gostava que vocês pensassem, que vocês me perguntassem coisas, que conversassem com os vossos pais e depois...



13 PREENCHAM ESTE ESPAÇO:

NOME _____

OBRIGADA!

ELISABETE XAVIER GOMES
 Telefone: 21 0080497 | Telemóvel: 916187081
 Morada: Travessa Henrique Cardoso, nº 9, 3ª esquerda.
 1700-227 Lisboa

Fig. 6.1. Excertos do folheto de apresentação do projecto às crianças (no Anexo II encontra-se o folheto integral)

A perspectiva das crianças como alteridade e a parceria com outras profissionais que trabalham para crianças forçou-me a recomençar a minha definição do projecto e das suas características e mesmo a posicionar-me perante a minha história na medida do interesse eventual que ela poderia ter para crianças. Importa ainda destacar que este nível de questionamento não se fez sentir na preparação do documento de apresentação do projecto à professora e ao agrupamento de escolas. De facto, a construção dos instrumentos de recolha de dados com as crianças foi inaugurada na autoria participada deste folheto de apresentação do projecto: o processo de escrita, antes de informar as crianças, marcou a investigadora e o processo de investigação. A resposta que as crianças e a professora deram a este folheto redireccionou a postura da investigadora e reconfigurou o uso da investigação participativa com crianças pelo facto de lhe adicionar uma dimensão educativa. O que começaram por ser estratégias de investigação participativa com crianças, para ouvir as suas vozes e conhecer as suas perspectivas, com a produção e apresentação do folheto tornou-se claro que seriam *encontros educativos* no sentido em que as crianças ainda não tinham a sua voz formada sobre os temas que estariam em análise. Adicionalmente, os *encontros educativos* transportam consigo a centralidade das relações que são suscitadas, o que evidenciou o modo como este estudo de caso não era exactamente uma investigação participativa com crianças. Sendo o seu objecto as situações educativas e não apenas as aprendizagens daí decorrentes, as dinâmicas participativas teriam de ser desenvolvidas com as crianças e também com adultos, com potenciais efeitos educadores.

Como acima se constatou no episódio de abertura deste subcapítulo, as crianças receberam muito bem este projecto e todas quiseram participar no mesmo; perante esta reacção, solicitei que levassem o folheto para casa assim como uma carta que preparei para os pais¹⁴⁹ e que em família decidissem sobre a participação no projecto. Como estratégia de preservação do anonimato e manutenção do carácter subjectivo da investigação, solicitei às crianças a escolha de um nome que eu pudesse usar na disseminação dos dados da investigação.

O quadro que se segue faz uma listagem das crianças participantes, caracterizando brevemente os seus contextos familiares.

¹⁴⁹ Que se encontra em Anexos B, IV.4 CD-ROM.

CRIANÇAS¹⁵⁰	COMPOSIÇÃO DAS FAMÍLIAS	PROFISSÕES	ZONA DE RESIDÊNCIA
Tuiti	Pai, mãe e Irmão	Pai e Mãe: advogados	Algés
Gimi	Pai e mãe	Mãe: empregada de balcão, Pai: impressor de serigrafia	Odivelas
Digital	Pai, Mãe e irmão	Pai: professor universitário; Mãe: doutoranda desempregada	Arroios
Hello Kitty	Mãe, pai, irmã	Mãe: empregada doméstica; Pai: trabalhador de construção civil	Queluz
Jogador	Mãe, pai e irmão	Mãe: arquitecta, Pai: fotógrafo	Nossa Sra. Fátima
Lobo	Mãe, pai e irmã	Mãe: engenheira civil; Pai: professor universitário	Alto do Pina
Ideiafix	Mãe, Padrasto e irmã	Mãe: Educadora	Areeiro
Cristas	Mãe, pai e irmã	Mãe: empregada de limpeza, pai: mecânico	Almirante Reis
Gema	Mãe, Avó, Avô	Mãe: educadora, avó: técnica de turismo, avô: economista/empresário	Alto de S. João
Bugs Buny	Mãe, Pai, 2 irmãos	Mãe: recursos humanos, pai: telecomunicações	Arroios
Formiguinha	Pai. + Mãe e Padrasto.	Pai: coordenador de formação; Mãe: técnica comercial, Padrastos: empresário	Anjos. + Azeitão
Carneiro	Mãe e pai	Mãe: professora universitária, pai: advogado	Arroios
Trancinhas	Mãe e irmãos	Mãe: costureira, desempregada	Almirante Reis
Maga	Mãe e tio.	Mãe: cozinheira; tio: formador	Arroios
Aborrecida	Mãe e irmão	Mãe: Secretária	Arroios
Lailai	Mãe e avó	Mãe: secretária; avó: reformada	Arroios
Milecas	Mãe, Pai e irmão	Mãe: auxiliar de lar e limpezas; Pai: obras	Alto S. João
Cometa	Mãe, Pai e irmã	Mãe: professora desempregada, Pai: taxista	Lumiar - Ameixoeira
Rafa	Mãe e Tio	Mãe: empregada de mesa, Tio: cabeleireiro	Arroios
Gimmy	Mãe, Pai e irmão	Mãe: produtora de cultura, Pai: tradutor	Arroios

Quadro 6.2: Listagem das crianças que participaram no estudo

Fonte: Dados recolhidos no questionário às famílias e dossier da professora

¹⁵⁰ Deste quadro estão ausente três crianças (Cavalo, Leão e Guetx) que mudaram de escola antes da administração do questionário às famílias. Contudo, estas crianças participaram em alguns dos instrumentos iniciais, e os seus contributos serão considerados.

A observação como estratégia central

A observação directa em diferentes situações educativas vividas por estas crianças foi a estratégia predominante deste estudo de caso. O cronograma que se segue apresenta o registo de todas as visitas feitas à escola pela investigadora entre Fevereiro de 2008 e Junho de 2009.

Datas	2008												2009						Total
Natureza das visitas/ Nº de visitas por mês	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J		
Observação não participante		3	5	3	1	FÉRIAS		1	2	4	2		3	1				25	
Observação participante	1	2	3	2	2			1	1	3	1	1	3	2				2	1
Total	1	5	8	5	3			2	3	7	3	1	6	3				2	49

Quadro 6.3. Cronograma das visitas feitas à turma em análise

O Anexo 1 completa esta visão panorâmica, uma vez que descreve sumariamente o objectivo de cada uma destas visitas. Aqui interessa destacar a frequência das visitas feitas e o equilíbrio entre situações de observação participante e não participante. Relevante é também o interregno de dois meses na fase final do estudo de caso; este correspondeu a uma fase de interpretação preliminar dos dados recolhidos de modo a que fosse possível apresentar alguns destes resultados às famílias e às crianças que participaram no estudo. Assim, as duas visitas feitas em Junho de 2009 corresponderam a momentos de apresentação sumária das minhas leituras às crianças (dia 12) e aos encarregados de educação (dia 26, em situação de reunião de fim de ano lectivo organizada pela professora Isabel).

A observação não participante foi sempre naturalista. A opção foi por usar apenas diários de campo, sem estruturação prévia das categorias¹⁵¹, com o objectivo de fixar os instantes e os incidentes de modo a melhor compreender o uso e a preparação das situações educativas, designadamente das saídas da escola e frequência de programas de educação não escolar durante o tempo escolar. Os dados recolhidos serão usados para a descrição das situações vividas nos capítulos seguintes e foram centrais para a concepção dos instrumentos de recolha de dados construídos ao longo deste estudo de caso. Interessa ainda notar a riqueza das situações a que tive acesso por via de uma observação intensiva, regular e frequente. Foi possível estabelecer contactos directos e informais com diferentes intervenientes nas situações educativas organizadas, desde as próprias crianças e

¹⁵¹ O meu caderninho A5, azul, de capas duras já fazia parte da minha caricatura por estas crianças. Muitas vezes se referiram à «Elisabete e o seu caderninho» e muitas vezes o abriram e tentaram ler (a minha terrível letra manuscrita, não permitia grande compreensão...). Nas despedidas do estudo de caso, optei por oferecer a cada criança um caderninho azul A5 de capas duras.

professora, aos profissionais responsáveis nos diferentes contextos, a alguns elementos das famílias que ocasionalmente acompanhavam as saídas da escola, como ainda aos profissionais dos transportes públicos usados e aos eventuais outros utilizadores dos contextos visitados. A diversidade e quantidade de situações observadas permitiram a identificação de itens a serem utilizados em instrumentos mais estruturados, bem como a minha familiarização com as situações vividas e as reacções que estas imediatamente despoletaram.

Para além dos impactos directos na concretização da investigação, a observação e a reflexão por ela proporcionada conduziram ao questionamento do carácter participativo da investigação. Afinal, a autora das decisões sobre o desenvolvimento e a estruturação das diferentes etapas da investigação é sempre a investigadora, como tal em que medida será possível considerar a dimensão participativa desta investigação? Mais a frente, retoma-se esta questão, por ora interessa continuar a descrição das operações empíricas.

A observação participante prosseguiu com a apresentação e recriação dos instrumentos de investigação com as crianças e especialmente porque eles foram sempre apresentados e conduzidos pela investigadora, com o apoio da professora. Assim, foi preciso identificar (e arriscar) os temas que pudessem ser mais relevantes para ocupar o tempo útil daquelas crianças e, a partir daí, criar estratégias de apresentação dos mesmos ou de introdução às práticas que proporcionassem a reflexão das crianças, tentado não promover respostas certas, mas antes posicionamentos pessoais.

O quadro da página seguinte sistematiza os instrumentos usados com as crianças e os seus objectivos centrais. Tal como acima se clarificou, estes instrumentos foram sendo construídos na relação regular com a turma, a partir dos dados de observação directa não participante.

Nem todas as crianças participaram em todos os instrumentos trabalhados e nem todas as que responderam o fizeram relativamente a todos os itens de cada instrumento. Por sugestão da professora, as sessões de observação participante ocorreram quase sempre no fim dos dias da semana em que as crianças estavam exclusivamente com ela. Acontece que este período coincidia muitas vezes com os momentos de aulas de apoio que algumas crianças tinham, com momentos e dias escolhidos pelos pais para tratar de outros assuntos extra-escola, para além disto, aconteceu também que algumas crianças ocasionalmente não tinham vontade de colaborar e ainda que nem sempre todas as crianças tinham vontade de assinar os trabalhos.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS TRABALHADOS COM AS CRIANÇAS ¹⁵²	OBJECTIVOS E SÍNTESE
A.1 1ª tabela de balanço (Abril/008)	Recolher perspectivas sobre um conjunto de situações educativas vividas pelas crianças (dentro e fora da escola) ao longo da semana anterior
A.2 Quando eu nasci (Maio/008)	Proporcionar a visitação da história de si de cada criança, no sentido de compreender o tipo de episódios identificados por cada criança e os modos como se relacionavam (ou não) com o presente.
A.3 Pardalitos por aqui e por ali (Junho/008)	Recolher perspectivas sobre um conjunto de situações educativas vividas pelas crianças (dentro e fora da escola) ao longo do mês anterior. O formato deste instrumento foi objecto de trabalho com as crianças a partir do anterior A1.
A.4 Quando eu for grande (Junho 008)	Conhecer e promover as projecções futuras das crianças, num registo livre de uma folha A3. Tentar compreender o papel da escolarização na sua concretização, assim como o da urbanidade.
A.6 Compara Pavilhão, Arquivo, Culturgest (Nov/008)	Recolher perspectivas das crianças sobre três saídas da escola que ocorreram num curto intervalo de tempo. Este instrumento era mais aberto permitindo desenho e escrita.
A.7 Ser criança (Dez/008)	Compreender as acepções de criança que estas crianças tinham. Foi-lhes solicitado que desenhassem e escrevessem a sua descrição do que é uma criança.
A. 8 Em 2008... o que aprendi? o que experimentei? o que mais gostei? (Jan/009)	Instrumento aberto de identificação e registo das vivências do ano anterior. Tinha o objectivo de compreender o lugar ocupado pelas experiências educativas vividas fora da escola no ano anterior.
A.9 Jogo de memória: visitas feitas em 2008 (Jan/09)	Instrumento fechado de recolha de perspectivas sobre situações educativas promovidas pela professora em colaboração com instituições da cidade no ano anterior;
A.10 Ser criança a viver em Lisboa (Fev/009)	Solicitação às crianças de escrita sobre este tema.
A.11 A minha Lisboa (Fev-Mar/009)	Observação e mapeamento individual das suas referências da cidade de Lisboa no mapa da cidade (fornecido pelos postos de Turismo da cidade).
CRIANÇAS E FAMÍLIAS	
B. Entrevistas (guiões e sua aplicação)	Identificação dos temas significativos para as crianças no seu quotidiano escolar. Introdução às entrevistas como técnica chave da investigação qualitativa. Construção com as crianças de pequenos guiões de entrevistas. Cada criança escolheu sujeitos que posteriormente entrevistou.
C. Questionários	Colaboração das crianças na apresentação dos questionários às suas famílias.

Quadro 6.4: Listagem dos instrumentos de recolha de dados

¹⁵² Nos anexos II encontram-se os instrumentos aplicados directamente às crianças e nos anexos V encontra-se o questionário aplicado às famílias.

Para além destes acontecimentos ocasionais, é preciso notar que o estudo de caso acompanhou dois anos lectivos e de um ano para o outro a composição da turma sofreu alterações: três crianças saíram desta turma por terem mudado de zona de residência e, logo, de escola (Cavalo, Leão, Guetx) e foram integradas três crianças novas (o Jogador e a Rafa acabados de chegar a Lisboa; a Marga que mudou de turma por motivo de retenção no 4º ano). Apesar das alterações na sua composição, a turma manteve-se com 20 alunos. O gráfico que se segue clarifica as flutuações na participação das crianças nos diferentes instrumentos.

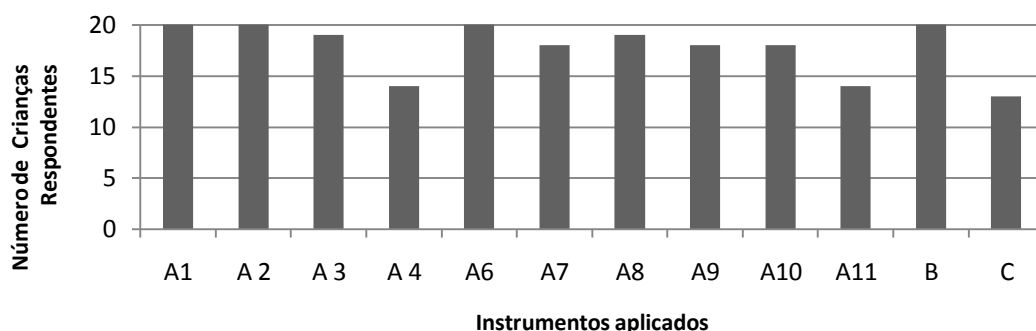


Figura 6.2. Flutuação do número de crianças que responderam aos vários instrumentos

Como se pode ler no gráfico, houve apenas 4 instrumentos respondidos por todas as crianças, os outros variaram entre 13 e 19 respondentes. Dadas as vicissitudes acima assinaladas, não parece muito relevante tirar conclusões sobre a flutuação verificada. Contudo, e numa base de pendor intuitivo, poderá encontrar-se alguma convergência entre a adesão numérica das crianças aos diferentes instrumentos e as fases do estudo de caso. Assim, constata-se que foram apenas quatro os instrumentos em que todas as crianças da turma colaboraram (A1, A2, A6 e B); os instrumentos A1, A2 e B foram aplicados nos dois primeiros meses da minha presença na escola, em que as crianças manifestavam uma grande curiosidade e disponibilidade para as propostas da investigadora. Já o instrumento A6 foi o primeiro do ano lectivo 2008/2009, em que as crianças se mostraram muito satisfeitas por me voltarem a ver na sala de aula, depois das férias de Verão. Relativamente aos instrumentos menos participados (C, A4 e A11) os comentários serão menos óbvios, mas ainda assim com algum significado. O instrumento C era o questionário às famílias, o qual foi apresentado em sala de aula às crianças, e sobre o qual os encarregados de educação foram informados nas reuniões de pais e encarregados de educação em que participei. Os questionários foram entregues às crianças, numa sessão de observação participante em que lhes solicitei que dessem resposta aos questionários com as suas famílias (e, de facto, muitas das respostas pareciam ter sido manuscritas pelas crianças). Apesar das solicitações verbais (minhas e da professora) e de uma segunda carta enviada às sete famílias em falta, a participação foi de apenas 13 famílias - como será

desenvolvido mais à frente na secção sobre os questionários às famílias. O instrumento A11 foi o último a ser feito com as crianças e, como será detalhado no capítulo de apresentação dos dados, o exercício de leitura e sinalização do mapa de Lisboa levantou-lhes algumas dificuldades e resistências. Para além disto, o exercício foi desenvolvido em três sessões o que diminuiu também a implicação das crianças e permitiu que algumas se fossem esquecendo do mapa e se fossem desinteressando pelo exercício, optando por fazer outras coisas enquanto os colegas continuavam o trabalho dos mapas. Respeitando o acordo feito com as crianças no momento de apresentação do projecto, a minha opção foi por não ser demasiado insistente perante as resistências das crianças. Já o instrumento A4 foi aplicado nas últimas semanas do ano lectivo, em que as crianças estavam pouco motivadas para exercícios de sala de aula, que exigissem alguma concentração e tempo sentadas. Como se poderá constatar no capítulo de análise de dados, as flutuações verificadas são consistentes com as ideias apresentadas pelas crianças sobre aprendizagem e ao lugar de destaque que aí é ocupado pela novidade. De facto, ao longo do estudo de caso, o interesse das crianças em participarem nas minhas propostas de actividade foi sofrendo com a perda da novidade, sem que, no entanto, a participação tivesse sido efectivamente posta em causa, em cerca de 13 meses de presença da investigadora em sala de aula.

De qualquer modo, ao longo deste processo de observação, o carácter participativo da investigação foi sendo questionado. Uma das primeiras sessões de observação directa participante implementadas teve o duplo objectivo de devolver às crianças a interpretação dos dados recolhidos e recolher contributos para o desenvolvimento dos trabalhos de investigação. Esta sessão ocorreu depois da aplicação do instrumento A1 e foi acelerada pela curiosidade demonstrada pelas crianças que queriam saber o que é que eu tinha «descoberto» sobre elas. Este foi um momento relevante pelo modo como contribuiu para definir o formato dos instrumentos seguintes, uma vez que as crianças fizeram um balanço sobre o que tinha sido mais difícil e mais aborrecido no primeiro instrumento. Este diálogo sobre o que já se tinha passado foi valioso para a definição do instrumento A3 e para diminuir a hierarquia inerente à relação entre um adulto que organiza a acção e o conjunto de crianças que nela participam. Contudo, é preciso afirmar que a decisão e a organização das situações continuaram a ser sempre da minha responsabilidade, tal como aconteceu em todo o processo. Neste sentido, ao longo do estudo de caso, foi-se tornando cada vez mais claro a dificuldade de manutenção do carácter participativo da minha investigação com crianças.

“Trazer «as vozes das crianças» para a ciência significa torná-las co-produtoras do conhecimento científico ou, pelo contrário, este desígnio deve ser entendido como um apelo à necessidade de as considerar um objecto legítimo e autónomo de ciência, porém

concebida e conduzida pela voz-sujeito do investigador, que as toma como matéria-prima para o seu trabalho?

(...)

A criança produz saberes e conhecimentos sobre as experiências quotidianas nas quais participa. Mas a criança não é um parceiro produtor de ciência, na medida em que a ciência não é um conhecimento qualquer” (Almeida, 2009, p. 70)

O posicionamento assim expresso pela autora clarificou as minhas impressões e sensações de frustração que emergiram ao longo da investigação. Na esteira de Almeida (2009), considero que o que inicialmente classifiquei de abordagem participativa à investigação com crianças foi-se configurando como um posicionamento ético de diminuição da relação hierárquica entre investigador e investigados e como um cuidado metódico comum:

“Se os sociólogos desejam e podem tratar as crianças como objecto da sua investigação, esta intenção deve contudo traduzir-se numa reflexão crítica e consistente sobre os modos e as implicações éticas da sua abordagem. Não por serem crianças. mas porque se trata de cumprir uma regra de método: adaptar objectivos e estratégias às especificidades e competências dos interlocutores, actores sociais por direito próprio e fonte de informação credível” (Almeida, 2009, p. 72)

Assumir plenamente o carácter participativo da investigação implicaria não apenas o consenso na entrada e nas interpretações, mas também a partilha das decisões relativas à construção do olhar e da abordagem. Sendo um desafio extremamente interessante do ponto de vista epistemológico, foram várias as tentativas feitas:

- com as crianças - construção partilhada de questões para guiões de entrevista e questionários, devolução dos resultados preliminares do projecto, debate sobre as características dos instrumentos construídos e usados e recolha de sugestões de melhoria;
- com a professora - análise prévia de alguns dos instrumentos concebidos, análise e discussão das sessões de observação participante, recolha de sugestões para a organização das sessões de observação participante;
- com as famílias - apresentação do projecto em contexto de reunião da professora com os encarregados de educação, duas sessões devolução e análise dos resultados preliminares.

Em termos de balanço, considero que as estratégias usadas com as crianças e as famílias não chegaram a ser situações participativas, porque em nenhuma delas a investigadora partilhou decisões com os actores. As estratégias mais eficazes foram as que resultaram da relação que se consolidou entre a professora e a investigadora, que marcou a abordagem desenvolvida, como se tornará claro ao longo da apresentação dos resultados. Ainda, a abordagem participativa não é muito consistente com a construção de um estudo de caso instrumental, em que este caso foi escolhido pela sua relevância para o tema que a investigadora já estudava. De facto, a dimensão participativa da investigação ocorreu mais com a professora da turma, do que com a turma, ou com os pais - ainda que as estratégias mais deliberadas e formalmente preparadas tivessem ocorrido com as crianças e em duas

ocasiões com os pais. Nas sessões de observação participante, destacaram-se também as duas reuniões de pais em que estive presente - por iniciativa e convite da professora. Mais do que a dimensão participativa, foi a dimensão educacional que marcou as opções e o desenvolvimento das várias fases empíricas da investigação.

Como proporcionar às crianças momentos e situações em que elas possam pensar sobre as suas aprendizagens e posicionar-se perante os processos educativos vividos?

Este sim foi o repto que norteou a fase empírica desta investigação em educação. Assumindo este desafio, a observação foi integrando critérios pedagógicos, no sentido de proporcionar situações de contacto com temáticas, obras ou actividades potencialmente significativas para estas crianças. Contudo, subsistiu a manutenção de uma postura tradicional perante a turma; tratando todos como se fossem um só, a investigadora nem sempre foi capaz de assegurar e captar a singularidade de cada criança. Hoje considero que o envolvimento intensivo com a dimensão educativa da investigação proporcionou alguma reprodução acrítica de modelos tradicionais de educação escolar, por outro lado, a intensidade da fase empírica de investigação e das múltiplas estratégias utilizadas dificultou a necessária análise concomitante dos dados recolhidos através destes instrumentos, o que poderia promover a devolução das interpretações e a emergência de novos posicionamentos. Houve duas situações de devolução às crianças da informação que estava a ser recolhida. Contudo, a informação devolvida foi organizada a partir do que Stake (2007) designa de uma «interpretação directa», que, no caso desta investigadora (em formação) e desta investigação, não permitiu uma compreensão relevante dos dados e promotora de novas reflexões.

“Duas formas estratégicas de os investigadores chegarem a novos significados sobre os casos podem ser através de interpretação directa da circunstância individual e através da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe” (Stake, 2007, p. 91)

A análise feita posteriormente, com uma estratégia de agregação categorial, permitiu uma melhor e mais relevante compreensão do caso, mas já não a tempo de confrontar os participantes com estas conclusões. É com base nesta análise mais agregada que os dados serão apresentados nos capítulos seguintes.

6.3.3. AS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO IMPLICADOS

As entrevistas de aprofundamento são adequadas quando o investigador já recolheu alguma informação sobre o entrevistado, estando assim possibilitada a articulação entre a problemática e o contributo que aquele sujeito pode dar (confrontar Ghiglione & Matalon, 1997). Foi neste sentido que todas as entrevistas feitas aos profissionais de educação foram de aprofundamento com uso de guiões semi-directivos, uma vez que havia um

conjunto de temas comuns, mas havia uma necessária adaptação ao perfil e ao tipo de trabalho de cada entrevistado e ao decorrer da própria entrevista.

A entrevista conduzida com a professora Isabel aconteceu antes da entrada completa da investigadora no contexto, mas depois de algumas conversas informais, de uma visita guiada à «sua» sala de aula e depois de ter observado o trabalho apresentado ao Alcantara. Nestes encontros informais (talvez seja mais adequado chamar-lhes encontros desarmados, uma vez que em nenhum destes encontros a investigadora estava em posição de controlar a situação ou de prever o tipo de informação e qual o melhor modo de a registar) a informação recolhida foi muita e determinante para a organização do guião da entrevista¹⁵³. A oportunidade de *ser ouvido* e de *se ouvir* emergiu uma estratégia particularmente válida para a investigação qualitativa que privilegia a epistemologia da escuta, como afirmam Alves e Azevedo (2010). Também, a entrevista, enquanto técnica que tem como instrumento principal o próprio investigador, foi reveladora da investigadora e do seu interesse pelo caso. A intimidade e cumplicidade que se gerou nesta situação desencadearam uma relação de confiança mútua que caracterizou o decorrer da investigação¹⁵⁴. Permitiu ainda vislumbrar a sua validade na formação integrada dos profissionais, sublinhando as perspectivas de Nóvoa (2002) sobre a reconfiguração do conhecimento profissional dos professores - como será aprofundado no capítulo 8.

As entrevistas com os profissionais de educação não escolar das IACC frequentadas pelas crianças deste caso ocorreram, na sua maioria, depois de sessões de observação não participante de situações educativas da responsabilidade dos entrevistados. A observação e recolha de relatos por parte da professora da turma e das crianças estiveram na base da construção e adaptação dos guiões de entrevista aos sujeitos que se listam no quadro que se segue. A selecção dos entrevistados foi feita em duas fases: num primeiro momento, foram contactados todos os profissionais responsáveis pelos serviços educativos de instituições públicas da cidade que tivessem sido frequentadas pela turma do estudo de caso ao longo dos dois anos lectivos em que a investigação decorreu. Depois destes contactos iniciais, foram entrevistados os técnicos que aceitaram este convite.

¹⁵³ Confrontar anexos IV.2 onde se encontra o guião destas entrevistas e Anexos B. 3.2 (CD-ROM) para as transcrições das mesmas.

¹⁵⁴ Ao longo desta investigação empírica, a relação entre mim e a Isabel foi-se tornando progressivamente mais informal e mais abrangente, tocando outros aspectos das nossas vidas que não passavam necessariamente pela minha investigação. Também Vasconcelos (1997) se refere à informalidade da sua investigação, nomeadamente às dinâmicas relacionais que foram acontecendo entre si e a educadora Ana, as quais considera serem uma característica chave da investigação no feminino e da investigação qualitativa em educação. Esta autora considera que a tagarelice que acontecia normalmente entre ambas constitui uma “série de entrevistas informais e trouxeram valiosas informações para a investigação” (Vasconcelos, 1997, p. 46). A tagarelice entre mim e a Isabel foi sendo cada vez mais recorrente nas minhas visitas à escola e mesmo em outros contextos; considero igualmente que a tagarelice pode ser percebida como uma espécie de entrevistas informais que constituíram momentos essenciais para o bom andamento do projecto e para a melhor operacionalização de estratégias de recolha de dados que usei com as crianças.

SUJEITOS ENTREVISTADOS ¹⁵⁵	FORMAÇÃO	FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE TRABALHO DA INSTITUIÇÃO
1. Isabel	Lic. Professora ensino básico	Professora titular	EB1	Educação
2. Rosário	Lic. em História da Arte	Coordenadora do serviço de educação	Culturgest	Arte Contemporânea
3. Artur	Lic. em Geologia	Investigador	Museu Nacional de História Natural	Ciência
4. Alice	Lic. em Psicologia Educacional	Responsável por projectos educativos	Parque Florestal de Monsanto	Ambiente
5. Vanda e Anjos	Lic. em História; Técnica de arquivo	Responsáveis pelo serviço educativo e monitoras	Arquivo Municipal	História e Património
6. Célia	Lic. em Educação pela Arte	Coordenadora do serviço educativo	Museu do Chiado	Arte Contemporânea
7. Sandra	Lic. em Matemática	Técnica de formação (ex. monitora)	Pavilhão do Conhecimento	Ciência
8. Filipa	Técnica de BAD (biblioteca)	Funcionária da biblioteca, com responsabilidade pela animação da leitura	Biblioteca Municipal Central	Leitura e Cultura
9. Sílvia	Lic. em Design	Coordenadora do projecto educativo	Maria Matos Teatro Municipal	Teatro, música, dança, ...

Quadro 6.5. Profissionais de educação entrevistados

Por pretender manter uma certa harmonia entre os princípios epistemológicos já afirmados e a escrita desta tese, optei por atribuir nomes em vez de números para identificar os entrevistados e os seus testemunhos que serão usados nos capítulos seguintes.

Como se poderá constatar nos guiões das entrevistas, os temas transversais a todos os entrevistados foram:

- Percurso profissional;
- Descrição do trabalho educativo actualmente desenvolvido, bem como das concepções subjacentes;
- Enquadramento institucional;
- Concepções sobre as crianças da faixa etária em análise - em termos das suas especificidades e dos mecanismos;
- Perspectivas sobre o potencial educador das cidades e a sua concretização.

6.3.4. O QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

O questionário às famílias pretendeu caracterizar as dinâmicas e rotinas familiares, na sua eventual relação com o uso da cidade. Um segundo objectivo prendeu-se com as perspectivas das famílias sobre as crianças e a sua educação. A opção por recolher dados transversais a todas famílias surgiu na sequência dos contactos informais que a

¹⁵⁵ Foram dados nomes fictícios aos vários entrevistados. Como já se esclareceu relativamente às crianças, o objectivo foi assegurar o anonimato, mas manter o carácter informal e pessoal desta investigação.

investigadora teve com os pais das crianças e como resposta à necessidade de compreender mais sobre as oportunidades de uso da cidade que lhes eram dadas fora da escola. Por outro lado, o questionário foi construído para as famílias e não para os pais, uma vez que se pretendeu manter as crianças como participantes nos vários domínios e pretendeu-se que elas colaborassem nas respostas dadas sobre os quotidianos das suas famílias.

Neste sentido, o questionário pareceu ser a técnica mais adequada pela necessidade de reunir um conjunto de informação mais extensivo, pela quantidade de famílias (20 famílias), e acima de tudo pelas (adivinhadas) dificuldades horárias e de disponibilidade de preenchimento no quotidiano.

Como se poderá ver no anexo V.1, o questionário organizou-se nos seguintes blocos temáticos:

- identificação;
- caracterização sócio-económica;
- caracterização do dia-a-dia da família na cidade;
- opiniões e balanços sobre a educação das crianças;
- opinião sobre este projecto de investigação.

Apesar de os questionários terem sido distribuídos a todas as 20 crianças e depois de muitas insistências da investigadora e da professora e do envio de uma segunda carta a solicitar a colaboração dos pais, apenas 13 famílias devolveram o questionário respondido, validamente. O quadro da página seguinte apresenta uma caracterização sucinta das famílias respondentes.

Se estes dados forem comparados com os apresentados no quadro 6.2. (em que foram registadas as características base de todas as famílias das crianças), facilmente se constata que o grupo de famílias que deu resposta aos questionários é menos heterogéneo do que o grupo total. Relativamente às habilitações, as famílias com qualificações mais elevadas foram as que responderam ao questionário. Já no que se refere à zona de residência, destaca-se que responderam maioritariamente as famílias que residem na proximidade da escola. Os dados recolhidos através do questionário serão considerados nos diferentes temas do capítulo 8.

	COMPOSIÇÃO FAMÍLIAS	DAS	PROFISSÕES	HABILITAÇÕES	FREG. RESIDÊNCIA
1. Gimi	Criança, mãe, pai		Mãe: empregada de balcão; pai: impressor de serigrafia	Mãe: 3º CEB; Pai: Secundário	Odivelas
2. Digital	Criança, irmão, mãe, pai		Mãe: doutoranda; Pai: professor universitário	Mãe e Pai: ensino superior	S. Jorge de Arroios
3. Jogador	Criança, irmão, mãe, pai		Mãe: arquitecta; Pai: fotógrafo	Mãe: ensino superior; Pai: ensino secundário	Nossa Sra. Fátima
4. Lobo	Criança, irmã, mãe, pai		Mãe: engenheira civil; Pai: professor universitário	Mãe e Pai: ensino superior	Alto do Pina
5. Gema	Criança, mãe, avó, avô		Mãe: educadora; Avó; técnica de turismo, Avô: economista	Mãe, Avó e Avô: ensino superior	São João
6. Bugs Bunny	Criança, irmão, mãe, pai		Mãe: recursos humanos Pai: telecomunicações	Mãe e Pai: ensino superior	S. Jorge de Arroios
7 e 8. Formiguinha	Criança e pai + Criança, mãe e padrasto		Mãe: técnica comercial; Padrasto: empresário; Pai: coordenador de formação	Mãe: ensino secundário, Pai e Padrasto: ensino superior	Anjos Azeitão
9. Carneiro	Criança, mãe, pai		Mãe: professora universitária, advogada, formadora Pai: ex-magistrado, advogado	Mãe e Pai: ensino superior	S. Jorge de Arroios
10. Marga	Criança, mãe, tio		Mãe: cozinheira Tio: formador	Mãe: ensino secundário, Tio: 3º CEB	S. Jorge de Arroios
11. Aborrecida	Criança, irmão, mãe		Mãe: secretária	Mãe: frequenta superior	S. Jorge de Arroios
12. Lalai	Criança, mãe, avó		Mãe: secretária; Avó: reformada	Mãe: ensino superior; Avó: 2º CEB	S. Jorge de Arroios
13. Gimmy	Criança, irmão, mãe, pai		Mãe: produtora de eventos culturais Pai: tradutor	Mãe e Pai: ensino superior	S. Jorge de Arroios

Quadro 6.6: Características das famílias que responderam ao questionário

6.3.5. ANÁLISE DE DADOS E A REDACÇÃO

A mais árdua tarefa do estudo de caso foi analisar, seleccionar e triangular todos os dados recolhidos. A dificuldade desta tarefa foi sublinhada pela quantidade de dados, pela sua diversidade e pelo período alargado de tempo de recolha. Correspondendo à multiplicação das estratégias de recolha de dados, a análise foi também múltipla:

TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	INSTRUMENTOS EM QUE FORAM USADAS
Análise de conteúdo temática	Entrevistas aos profissionais de educação
	Entrevistas que as crianças fizeram às suas famílias
	Itens abertos dos instrumentos construídos para as crianças
	Desenhos feitos pelas crianças
	Textos temáticos escritos pelas crianças
Análise quantitativa	Questionários às famílias com recurso ao SPSS
	Instrumentos A1 e itens fechados dos outros instrumentos

Quadro 6.7: Técnicas de análise de dados usadas

Os dados alcançados por meio destas estratégias foram usados para a descrição do caso que se fará no capítulo seguinte.

“A triangulação permite que investigadores e leitores realizem um esforço de reflexão que vai muito além da simples repetição na recolha de dados, para encontrar a validade dos mesmos. Para descrever o caso tenta-se então apresentar um corpo substancial de descrição incontestável, que conte (...) bastante sobre o caso, aquilo que quase toda a gente que teve a oportunidade de o observar teria notado e registado tal como nós fizemos.” (Nascimento, 2008, p. 259)

Foi com este objectivo que foi organizada uma triangulação metodológica, em que a mesma investigadora, a partir de um quadro teórico, redefinido progressivamente e não apenas previamente, apresenta o caso, mediante a análise dos dados que permitem dar respostas às questões orientadoras. Pretendeu-se mais encontrar as diferentes possibilidades interpretativas e as suas implicações para a compreensão dos fenómenos educativos em análise, do que chegar a conclusões irrefutáveis sobre o caso. Far-se-á uso de um conjunto de dimensões de análise que se tornaram centrais para a compreensão deste caso, na abordagem adoptada e defendida. Neste sentido, a apresentação interpretativa do caso recorrerá a dados recolhidos a partir de diferentes instrumentos e em diferentes momentos do caso que permitem criar uma dinâmica de vaivém entre o caso e as referências teóricas, reflectindo sobre ambos e destacando o modo como se interpelam mutuamente.

CAPÍTULO 7.

EDUCAÇÃO NA CIDADE: QUAIS OS ESPAÇOS DE LISBOA IMPLICADOS EM DINÂMICAS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS?

“La ciudad ha renunciado a ser lugar de encuentro y de intercambio y ha optado por la separación y la especialización como nuevos criterios de desarrollo” (Tonucci, 2004, p. 23)

“Em meados do século XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas e de outras congregações docentes, o modelo escolar encontra-se já razoavelmente definido: a educação das crianças e dos jovens realiza-se num espaço próprio, separado da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou vários mestres que ensinam um elenco de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didáticos.” (Nóvoa, 2005, p. 23)

O caso, cujo estudo aqui se começa a apresentar, foi escolhido por encerrar um possível desafio contemporâneo à articulação clara e mutuamente reforçadora das conclusões de Francesco Tonucci e de António Nóvoa. A separação das diferentes funções da vida que as cidades ocidentais sofreram ao longo do século XX dotou-as de características e narrativas que justificam e enfatizam a especialização dos serviços e dos espaços a eles destinados. Pois bem, à educação das crianças, já vinculada a um modelo de enclausuramento e de separação do resto da vida, fez-se corresponder edifícios cada vez mais específicos e mais seguros, com o desejo de que a vida da cidade não se imponha à vida da escola.

Neste cenário, o que justifica os passeios que turmas de crianças fazem pelas ruas, nos museus, nos jardins, nos transportes e nas bibliotecas? E as famílias que se multiplicam nos jardins e nos espectáculos? Quais são os espaços escolhidos? Porque são alguns espaços escolhidos?

Este capítulo começa por situar o caso na cidade de Lisboa no fim da primeira década do século XXI¹⁵⁶. Esta situação é espaço-temporal, no sentido em que se identificam espaços de Lisboa existentes nos anos 2000; mas é sobretudo dinâmica, porque os espaços que se identificam são os que se destacaram pela sua programação e no contexto do uso da cidade feito por pessoas específicas.

Para a apresentação e análise da multiplicidade de espaços que importa sinalizar, far-se-á uso de alguns instrumentos conceptuais apresentados na parte I desta dissertação.

Como já foi referido no capítulo 4.2, Trilla Bernet (1999) propõe uma conceptualização de cidade educadora como *contexto*, *agente* e *conteúdo* de aprendizagem. Neste capítulo,

¹⁵⁶ Como já foi referido no capítulo 3, o século XXI começou com políticas educativas de reforço da escolarização, nomeadamente para as crianças do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), no contexto das medidas de escola a tempo inteiro e das suas consequências, nomeadamente da absorção que as escolas fizeram de tempos e dinâmicas que lhes eram exteriores e logo mais desreguladas, quer em termos de processos como do acesso. Por outro lado, é também o século da grande difusão do movimento das cidades educadoras, em termos internacionais e em Portugal, especificamente. Acrescenta-se ainda que é o século da aprendizagem ao longo da vida e da disseminação das funções educativas em diferentes instituições sociais – nomeadamente nas que tenho designado por IACC (instituições de arte, ciências e cultura).

far-se-á uso desta conceptualização na análise de Lisboa como contexto de educação. O autor considera que para que *uma cidade seja educadora* é preciso que ela reúna um conjunto de características e que contenha um conjunto de dinâmicas urbanas que activem esta sua possibilidade. Trailla Bernet (1999) considera que as cidades têm de estar dotadas das seguintes ordens de meios:

- uma estrutura pedagógica estável, constituída pelas instituições escolares;
- recursos, meios e instituições, com programas intencionalmente educativos, ainda que a educação não seja a sua função central;
- um conjunto de acontecimentos educativos planeados mas efémeros (como por exemplo, feiras do livro, congressos, concursos, festivais, etc.)
- uma «massa difusa» de espaços, encontros e vivências potencialmente educativas e não planeadas antecipadamente.

No estudo e problematização dos espaços públicos apresentado no capítulo 3.1., a *acessibilidade* (entendida do ponto de vista dos acessos físicos e das condições de ingresso, que passam pelo eventual pagamento de um bilhete até às características mais e menos rígidas do público-alvo) emergiu na literatura como um critério base e consensual. Para além da acessibilidade, Lopes (2007/2008) considera que os espaços públicos das cidades podem ser situados ao longo de quatro eixos de análise, dos quais se destacam aqui apenas três¹⁵⁷:

- espaços livres vs espaços securitários;
- espaços racionais e planificados vs espaços emotivos e imprevistos;
- espaços centrais e espaços periféricos.

Às propostas de Lopes e de Trilla Bernet, acrescento ainda a de Moss & Petrie (2006), apresentadas no capítulo 5.2, no sentido de iluminar a especificidade dos lugares planeados para albergar «serviços para crianças», assim como a eventual existência de «espaços de crianças».

Considerando de grande relevância os contributos operativos introduzidos pelos autores, o facto é que a sua correspondência com os dados recolhidos não é directa - e isto ocorre por razões epistemológicas e metodológicas. Do ponto de vista epistemológico interessa destacar que as cidades não são por si mesmas mais ou menos educadoras, mas antes pelo modo como as pessoas reconhecem esta valência das cidades e fazem uso daqueles dispositivos nas suas práticas quotidianas. Do mesmo modo, os espaços não são em si mesmos absolutamente públicos se ninguém fizer uso deles - o que de facto é uma premissa da proposta de Lopes para uma análise dinâmica dos espaços públicos. Estas perspectivas fundamentam-se nos postulados de Lefebvre (Chão, 2007) e de Harvey (2003)

¹⁵⁷ O quarto eixo de análise é "espaços virtuais vs espaços reais e concretos" (Lopes, 2007/2008) que não parece significativo neste estudo de caso que se concentrou no uso de espaços reais.

sobre o direito e a prática de *uso* como dimensão nuclear à definição de cidade. Já em termos metodológicos, a opção foi por abordar os sujeitos e as suas práticas de um modo qualitativo e não hipotético dedutivo como se clarificou nos capítulos introdutórios desta dissertação. Neste sentido, os instrumentos teóricos já destacados são os que se revelaram mais significativos para a compreensão do caso, no âmbito de um diálogo constante entre empiria e teoria e não previamente à entrada no terreno empírico. Como se fez notar ao longo da parte I, a entrada no terreno empírico fez-se a partir de um conjunto de questões e não a partir de um conjunto de hipóteses.

Feitas estas considerações de ordem epistemológica e metodológica, interessa afirmar que a leitura de Lisboa que a seguir se apresenta adopta a perspectiva situada dos sujeitos do estudo de caso, nomeadamente:

- a turma (o grupo de crianças que frequentava o 3º e o 4º ano do 1º ciclo numa escola pública de Lisboa, com a professora Isabel e que fez uso da cidade enquanto turma e no âmbito das propostas assumidas pela sua professora);
- as famílias (o uso e as perspectivas que as famílias destas crianças apresentaram sobre Lisboa);
- as crianças (aos usos e percepções colectivas, acrescentam-se as perspectivas subjectivas que as crianças exprimiram sobre Lisboa).

Para tal, faço uso dos seguintes conjuntos de dados recolhidos: junto da professora, em situação de entrevista e de observação directa; junto das famílias por questionário; e os dados recolhidos junto das crianças sobre a cidade (nomeadamente os dados recolhidos com os instrumentos A10 e A11 apresentados acima no quadro 6.6.). A estes dados acrescenta-se a análise do conteúdo da Agenda Cultural de Lisboa pelo lugar central que esta ocupava na percepção que a professora Isabel tinha da oferta de programas educativos¹⁵⁸.

7.1. MAPEAMENTO GLOBAL

Para definir a dimensão espacial e urbana deste estudo, introduz-se uma visão panorâmica da cidade, onde se marcam lugares identificados a partir da recolha empírica de dados, na qual o mapa cedido nos postos oficiais de turismo de Lisboa e que a seguir se apresenta foi usado como suporte. Nesta abordagem espacial, o objectivo é permitir uma visão da cidade percebida pelas lentes do estudo de caso; mais à frente apresentarei dados de identificação das instituições referidas pelas diferentes fontes.

¹⁵⁸ Como já foi explicitado nas opções metodológicas, a agenda tem uma periodicidade mensal e inclui uma secção especial para crianças que faz uma listagem da oferta existente nos mais diferentes lugares da cidade - indo desde escolas privadas que tem cursos temáticos para crianças a iniciativas ao ar livre que acontecem uns dias no ano.

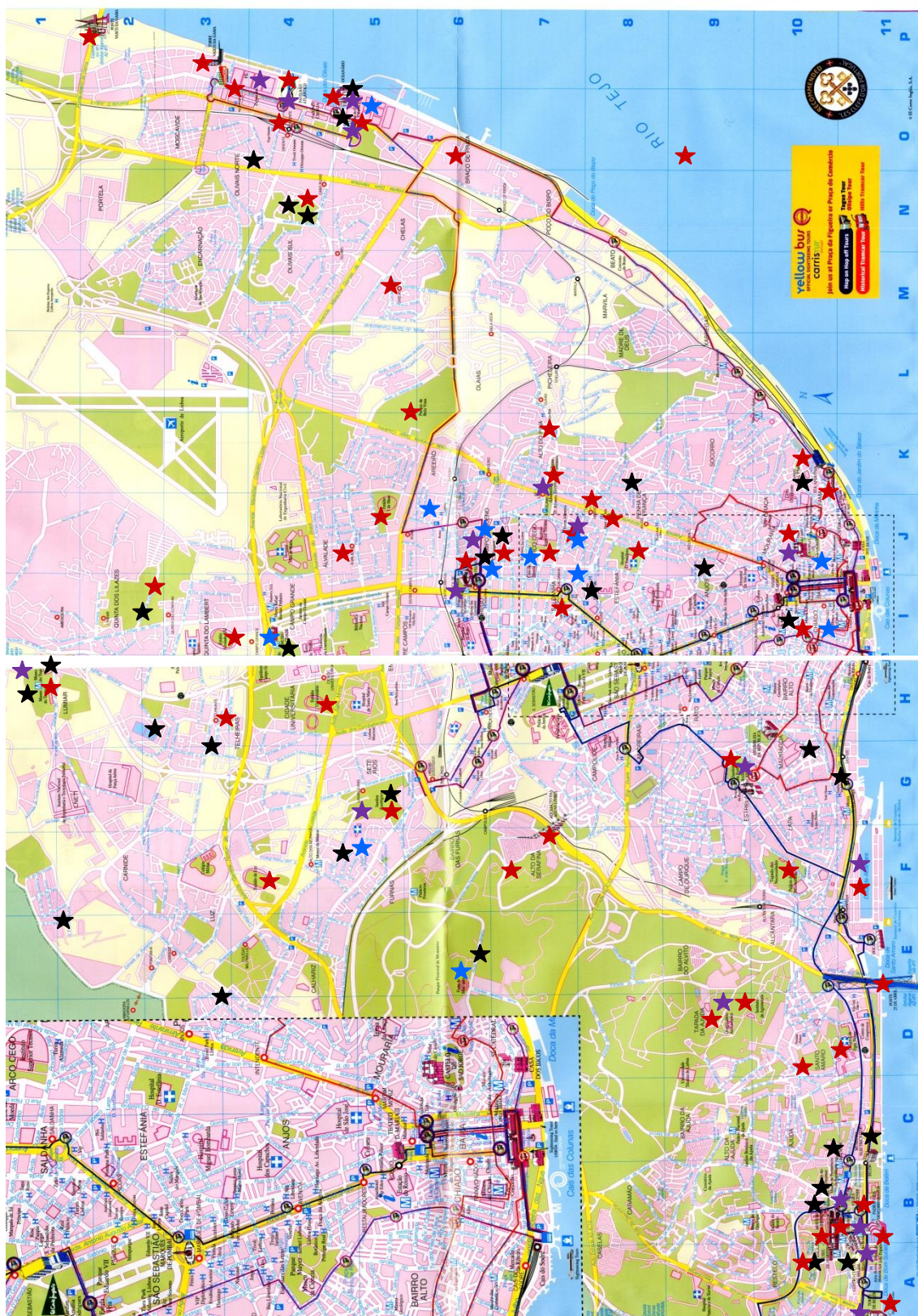


Figura 7.1: Mapa de Lisboa com indicação de contextos emergentes no caso em análise

Fontes: Resultados da análise de Agenda Cultural de Lisboa, mapas «A minha Lisboa» (instrumento A11), do Projecto curricular da professora, questionários às famílias.

Legenda:

- Estrelas pretas: contextos de Lisboa com oferta educativa para crianças do 1º CEB e referidos na Agenda Cultural de Lisboa, entre Janeiro de 2007 e Maio de 2008;
- Estrelas azuis: visitas feitas pela turma nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009; estes dados permitem mapear experiências educativas vividas pela turma em análise;
- Estrelas vermelhas: lugares assinalados pelas crianças nos mapas usados na actividade A11 (A minha Lisboa);
- Estrelas roxas: contextos referidos pelas famílias, nos questionários, como lugares com potencial educador e de aprendizagem.

De um modo global, interessa notar uma certa correspondência entre as zonas de saturação objectiva exibida pelo mapa base e que sinalizam os sítios com alguma relevância na cidade (lugares públicos, históricos, monumentais, artísticos e serviços) e as zonas saturadas e mais referenciadas pelas diferentes fontes e sujeitos convocados ao longo para o estudo deste caso. Como se pode perceber, as zonas de grande concentração e diversidade de equipamentos de Lisboa - o Centro Histórico, Belém e o Parque das Nações - parecem ser também as zonas de maior coincidência de referências por parte das visitas feitas pela turma por iniciativa da professora (à excepção de Belém), de concentração de oferta de actividades direccionadas para crianças do 1º CEB, tal como constante da Agenda municipal de Lisboa, dos locais identificados pelas crianças no mapa da cidade igual ao que aqui se usa e dos exemplos dados pelas famílias. Neste sentido, constata-se a forte presença dos espaços públicos centrais de Lisboa, que têm marcas históricas e grande reconhecimento social, e também forte concentração de poderes e de funções na cidade.

Para além da leitura mais genérica da cidade, este mapa permite evidenciar espaços particularmente significativos para o caso estudado: a zona de Arroios e Campo Pequeno que corresponde à localização da escola e das instituições mais vezes visitadas pela turma (a Biblioteca Municipal Central Palácio das Galveias e a Culturgest) e também à localização da zona de residência e/ou de trabalho das famílias. Neste primeiro zoom sobre as especificidades do caso em análise, detecta-se uma ligeira alteração da tendência global acima identificada, uma vez que, estando no centro objectivo da cidade, estes lugares estão fora dos espaços públicos mais centrais da cidade (acima identificados como Belém, Centro histórico e Parque das Nações). Não podendo ser considerados espaços periféricos¹⁵⁹, o facto é que estas são zonas dos quotidianos deste caso de estudo, e que são vividas como lugares de eleição. São também lugares de circulação e de acesso a

¹⁵⁹ Afinal nesta zona da cidade há uma forte concentração de poderes simbólicos (a Praça de Touros, o Palácio Galveias ou o Instituto Nacional de Estatística) e financeiros (a sede da Caixa Geral de Depósitos, entre a de outros bancos)

outros lugares da cidade¹⁶⁰, como se pode constatar pela tendencial proximidade que os lugares assinalados têm de estações de metro e/ou de comboio - que no mapa de base estão identificados respectivamente com um círculo vermelho preenchido a branco e com um círculo preto preenchido a branco. Tomando como referência os eixos central e periférico propostos por Lopes (2007/2008), poderá dizer-se que estes lugares se situam ao longo deste contínuo não tendo os requisitos todos de um ou de outro.

Outra especificidade que emerge da leitura do mapa é a referência a vários espaços verdes da cidade dos lugares, assinalados especialmente pelas crianças e pelas famílias. Alguns destes espaços verdes correspondem a espaços com dinamização de actividades para crianças, como se pode constatar com os dados da análise da Agenda Cultural de Lisboa (ex: Monsanto, Jardins da Gulbenkian ou Jardins do Museu do Traje e do Museu do Teatro). Outros são espaços quotidianos, de que se destaca o caso particular do jardim do Arco Cego, que fica a meio do percurso entre a escola e as instituições mais frequentadas, ou o da Alameda que é um dos parques mais próximos da área de residência da maior parte das crianças. Apesar da diversidade de espaços verdes, a tendência parece ser por escolher espaços com algumas garantias securitárias (os jardins que têm portões e seguranças, como é o caso dos da Gulbenkian e dos vários museus, assim como os jardins que têm parques infantis com vedação, como é o caso do da Alameda); fica assim isolado o jardim do Arco Cego que não tem parque infantil nem qualquer esquema especial de segurança, mas que está simplesmente numa boa localização quando se trata dos passeios pedonais que a turma faz em direcção à biblioteca e à Culturgest - o que corresponde a uma das características que Lopes (2007/2008) atribui aos espaços periféricos que, por oposição aos espaços centrais, são espaços usados com objectivos múltiplos e sem reverência.

A análise da *publicidade* dos espaços de Lisboa assinalados pode ser enriquecida com a análise das suas *dimensões educadoras*, que aqui se fará à luz das propostas de Trilla Bernet (199). De um modo geral, os espaços mais recorrentes podem ser classificados em duas das categorias propostas pelo autor:

- a massa difusa de espaços, encontros e vivências potencialmente educadores - é o caso dos jardins e dos centros da cidade que concentram um grande conjunto de monumentos e de espaços de lazer, convívio, restauração e comércio;
- o conjunto de recursos meios e instituições que, não sendo escolares, têm oferta educativa, como é o caso de alguns dos jardins e espaços verdes e de quase todos os museus,

¹⁶⁰ Podendo parecer óbvia esta relação com a vizinhança dos lugares de referência (casa e família), é importante contrastá-la com as conclusões de Malho (2003) que enfatizam a falta de relação que algumas crianças lisboetas têm com os seus lugares de pertença ou com as constatações de Qvortrup sobre a infância na Europa (apresentados nos capítulos introdutórios).

bibliotecas e centros de ciência que são listados na agenda cultural de Lisboa, por essa razão específica.

Apesar deste predomínio, encontram-se lugares que podem ser classificados nas outras categorias propostas. No que se refere à *estrutura pedagógica estável*¹⁶¹, interessa afirmar que o mapeamento global feito com base neste estudo de caso apenas assina a escola de 1º CEB de pertença da turma e as escolas com que ao longo do período em análise houve iniciativas conjuntas - como é o caso da sede do agrupamento de escolas, da EB1 mais próxima e do Ineti, uma escola de ciências com a qual existe uma tradição de colaboração que à frente se apresentará. Contudo, para além destas escolas algumas crianças da turma deste estudo de caso frequentam outras escolas da cidade, embora não tenham sido alvo de localização no mapa da cidade pelas próprias crianças (natação, ginástica, equitação, música, judo, andebol e futebol). Importa ainda sublinhar que alguns dos lugares presentes neste mapeamento global costumam associar-se a *acontecimentos educativos planeados mas efémeros*, a quarta categoria considerada por Trilla Bernet (1999). É o caso específico do Fórum Lisboa cuja programação é feita a partir dos eventos efémeros e que foi várias vezes frequentado pela turma em análise - por exemplo no âmbito do aniversário da declaração dos direitos humanos ou da secção para crianças de festivais de cinema. No caso em análise, o uso de espaços e dinâmicas não escolares com oferta educativa destaca-se grandemente. Neste sentido, faz-se a seguir uma leitura mais detalhada da oferta considerada e utilizada.

Contextos não escolares com oferta educativa para crianças do 1º CEB

Como estratégia de contextualização das opções seguidas por este caso, a análise de conteúdo da Agenda Cultural de Lisboa¹⁶² permite ter uma perspectiva abrangente da oferta de programas de educação em contextos não escolares que têm como público-alvo as crianças, e especialmente as turmas do 1º CEB.

O quadro que se segue sintetiza a lista das instituições que ao longo do período analisado dispunham de programação regular para crianças do 1º CEB. Foram consideradas apenas as instituições que tinham programação em pelo menos 6 dos 17 meses considerados nas agendas mensalmente recolhidas¹⁶³. Não podendo considerar-se uma listagem total da

¹⁶¹ A Carta Educativa é um instrumento que cumpre em rigor e com detalhe a reunião de informações sobre esta dimensão de caracterização da cidade; para informações concretas sobre a Carta Educativa de Lisboa veja-se <http://www.cm-lisboa.pt/?idc=240>.

¹⁶² Este é um instrumento de divulgação produzido mensalmente pela Câmara Municipal de Lisboa em suporte papel, estando também disponível on-line no site oficial da Câmara (http://agendalx.pt/cgi-bin/iportal_agendalx).

¹⁶³ Esta listagem está incluída no mapa de abertura assinalada com estrelas pretas. Nos Anexos B.V.2 (CD-ROM) encontra-se a listagem integral com indicação dos meses em que cada um destes contextos tinha anunciado um programa para a faixa etária considerada. Nesta listagem encontram-se ainda contextos que tinham programas mais esporádicos.

oferta existente em Lisboa¹⁶⁴, é, no entanto, reveladora da riqueza e diversidade da oferta e confirmou alguns dos palpites que estiveram na base da definição deste projecto de investigação: é evidente a multiplicação de contextos que se ocupam (também) da educação de crianças. A Agenda é um instrumento que parece ter uma ampla divulgação e ser de fácil acesso¹⁶⁵.

INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES DE LISBOA COM PROGRAMA PARA CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Arquivo Fotográfico Municipal

Bedeteca de Lisboa

Bibliotecas Municipais de Lisboa¹⁶⁶

Casa Museu Dr. Anastácio Gonçalves

CCB

Culturgest

Fundação Calouste Gulbenkian (CAM, Museu)

Maria Matos Teatro Municipal

Mosteiro dos Jerónimos

Museu da Ciência da Universidade de Lisboa

Museu da Cidade

Museu Colecção Berardo Arte Moderna e Contemporânea

Museu das Crianças

Museu da Marioneta

Museu Nacional de Arte Antiga

Museu Nacional do Azulejo

Museu Nacional dos Coches

Museu Nacional de Etnologia

Museu Nacional de História Natural

Museu Nacional do Teatro

Museu da Presidência da República

Panteão Nacional

Parque Florestal de Monsanto

Pavilhão do Conhecimento

Quinta Pedagógica dos Olivais

Ruínas e Museu Arqueológico do Carmo

Quadro 7.1: Instituições de Lisboa com oferta educativa regular para crianças do 1º CEB

Fonte: Agenda Cultural de Lisboa (mensal), de Janeiro de 2007 a Maio de 2008

¹⁶⁴ A este propósito constatei a ausência do Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado que foi tema de uma das questões feitas à responsável pelo serviço de educação desta instituição que se referiu a dificuldades de comunicação entre o Museu e a equipa da Agenda Cultural, como se pode ler no Anexos B. II.4 (CD-ROM) com a transcrição da entrevista.

¹⁶⁵ A minha opção foi por recolher a agenda mensalmente na biblioteca municipal mais próxima de mim.

¹⁶⁶ Alvalade, Belém, Camões, Central Palácio Galveias, David Mourão Ferreira, Maria Keil, Natália Correia, Olivais, Orlando Ribeiro, São Lázaro.

De acordo com os dados recolhidos por observação directa e conversas informais, este era o instrumento central para a selecção e planeamento das actividades fora da escola organizadas pela professora da turma, tornando-se assim particularmente eficaz para contextualizar o caso em análise.

A análise de conteúdo das Agendas permitiu verificar a heterogeneidade das propostas deste conjunto de instituições. Constata-se a variabilidade em termos da natureza jurídica das instituições, estando presentes instituições privadas (Fundação Calouste Gulbenkian e a Casa Museu Dr. Anastácio Gonçalves), instituições públicas nacionais de que são exemplos os Museus Nacionais) e outras municipais (é o caso da rede de bibliotecas e do Teatro municipal Maria Matos). Já em termos da sua área de trabalho, esta diversidade mantém-se: compreendendo museus de belas artes, monumentos ou instituições científicas.

Interessa ainda acrescentar a diversidade da oferta de actividades educativas feita por estas instituições. Em termos das *temáticas* tocadas, as actividades de educação tendem a ser consistentes com a natureza da área de trabalho das instituições, com o seu espólio e recursos humanos. Assim, por exemplo, a Fundação Calouste Gulbenkian organiza actividades que apelam ao uso dos jardins, bem como das obras de arte do acervo da fundação e ainda temáticas que surjam das dinâmicas de programação anual. A Quinta Pedagógica organiza actividades que se integram nos ciclos quotidianos dos cuidados com os animais e as plantas da quinta e nos ciclos anuais, como as sementeiras ou a construção de espantalhos.

A *periodicidade* é também muito diversa, o que suscita diferentes tipos de relação com as instituições. Em alguns casos, o programa direccionado para as crianças consiste numa única actividade que se repete ao longo do(s) ano(s), com um ritmo mensal ou mesmo semanal. No período considerado, era o caso da Casa Museu Dr. Anastácio Gonçalves, do Mosteiro dos Jerónimos, do Museu da Cidade, do Museu da Presidência, do Panteão Nacional e das Ruínas e Museu Arqueológico do Carmo. Este tipo de oferta proporciona um uso pontual das instituições e pouco propício à consolidação de relações de trabalho interinstitucional. Noutros casos, a oferta muda regularmente, com periodicidade diversa, que pode ir do trimestre (de que é exemplo constante, a Culturgest), à semana (casos da Fundação Calouste Gulbenkian e do Centro Cultural de Belém). Noutros casos ainda, a oferta muda sem ritmos regulares; neste grupo destacam-se a Bedoteca de Lisboa, o Maria Matos Teatro Municipal, o Parque Florestal do Monsanto e o Pavilhão do Conhecimento. Novamente vale a pena destacar o trabalho da Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa que tem uma programação comum às várias bibliotecas, que varia nos dias de semana ou nos horários, havendo um pacote de actividades planeadas para cada mês, há algumas que se mantêm ao longo dos anos (como é o caso da «hora do conto» que é feita todas as semanas em todas as bibliotecas).

A heterogeneidade constata-se ainda nas condições de *acesso* às actividades disponíveis, no que diz respeito ao eventual pagamento de um bilhete. A marcação prévia é um elemento comum, sendo um requisito tendencialmente transversal, especialmente quando se trata de grupos. No que se refere ao pagamento de bilhete de acesso, a oferta varia entre instituições com actividades sempre gratuitas (como é o caso do Arquivo Fotográfico Municipal, da Rede de Bibliotecas Municipais de Lisboa, da Casa Museu Dr. Anastácio Gonçalves e do Museu da Cidade) e as instituições em que as actividades são tendencialmente pagas, havendo sempre algumas gratuitas (casos do CCB, Culturgest, Fundação Calouste Gulbenkian, Maria Matos Teatro Municipal, Museu das Crianças, Museu da Marioneta ou do Pavilhão do Conhecimento).

Numa análise global da cidade, destaca-se o caso da Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa pela quantidade bibliotecas, pela sua distribuição no território da cidade e pela diversidade das mesmas. A rede é composta por nove bibliotecas generalistas¹⁶⁷, bibliotecas itinerantes e de jardim¹⁶⁸ e cinco bibliotecas especializadas¹⁶⁹. A distribuição destes equipamentos pela cidade é muito expressiva, chegando do centro (por exemplo: biblioteca Camões ao Chiado ou Central no Campo Pequeno) às zonas mais periféricas da cidade (por exemplo: Biblioteca Natália Correia em Carnide ou República e Resistência em Benfica) onde, de acordo com os dados da agenda Cultural de Lisboa no período analisado, são inexistentes outros equipamentos com oferta educativa para crianças. Contudo, apesar de ser uma oferta grande de recursos e equipamentos com propostas educativas para crianças do 1º CEB, esta oferta não tem uma distribuição equitativa pelas diferentes zonas da cidade. Como se pode ver na leitura deste mapa, são vários os espaços em branco, destacando-se a parte oriental e norte da cidade, desde Alfama até à zona dos Olivais e do Parque das Nações e o território entre estas zonas e o aeroporto de Lisboa.

Sendo uma oferta muito interessante e diversificada, interessa destacar o modo como estes contextos não sendo escolares tendem a usar critérios escolares para organizar o seu trabalho educativo e têm como público-alvo preferencial as crianças enquadradas pela escola, no caso grupos escolares/turmas do 1º CEB. Estas opções evidenciam um dos elementos do que Ferreira (2003 e 2007) caracteriza como a escolarização do social, que neste caso ocorre pela organização em turmas e pela *etarização* das actividades em harmonia com a organização formal da educação. Este tema foi introduzido no capítulo 4.3 e será mais aprofundado no capítulo 8.

¹⁶⁷ Biblioteca Municipal de Belém; Biblioteca Municipal Camões; Biblioteca Municipal Central; Biblioteca Municipal David Mourão-Ferreira; Biblioteca Municipal Natália Correia; Biblioteca Municipal dos Olivais; Biblioteca Municipal Orlando Ribeiro; Biblioteca Municipal da Penha de França; Biblioteca Municipal de São Lázaro.

¹⁶⁸ Biblioteca / Quiosque Jardim da Estrela; Bibliotecas Itinerantes / Móveis, com 14 percursos quinzenais.

¹⁶⁹ Bedeteca de Lisboa, Hemeroteca Municipal, Biblioteca-Museu República e Resistência, Biblioteca Por Timor. BLX Infante-Juvenis: Biblioteca Municipal Maria Keil

7.2. EXPERIÊNCIAS POTENCIALMENTE EDUCADORAS VIVIDAS PELA TURMA EM ANÁLISE EM DIFERENTES CONTEXTOS DA CIDADE

De entre estas e outras possibilidades oferecidas pela cidade, interessa perceber as oportunidades experienciadas pelos sujeitos do caso estudado, começando por identificar os contextos urbanos cuja frequência foi promovida pela professora titular e/ou pela escola. Esta profissional revelou-se uma adepta da cidade:

“(...)O meu marido quer ir para o campo e eu «não, por favor, Lisboa!»

[risos mútuos]

Temos milhares de Museus e de sítios... quer dizer, só não vai quem não quer. Eu então, tudo o que posso, faço. É mesmo assim. Lisboa é Lisboa. Lisboa particularmente, porque tem muitos recursos culturais e o que não falta aí é actividades para serem feitas e não há nada como aproveitar aquilo que se tem à mão.” (Professora Isabel, linha 314 da transcrição da entrevista - confrontar Anexos B. III.1, CD-ROM)

Como se pode perceber nesta afirmação tão espontânea e onde o carácter afectivo da relação com a cidade emerge claramente, esta professora vê Lisboa como uma espécie de imenso centro de recursos educativos de fácil acesso - convergindo com a perspectiva de Triila Bernet (1999) sobre a cidade como contexto de educação. De acordo com a professora Isabel em situação de entrevista de aprofundamento, um dos aspectos fundamentais para a selecção dos inúmeros recursos é a *acessibilidade* da oferta - “aquilo que se tem à mão”. Justificando a frequência de visitas à Culturgest (uma das instituições mais frequentadas, como se pode ver no quadro que se segue), a professora afirma:

“por questões geográficas e monetárias - nós em 10 minutos metemo-nos lá e pagamos 1euro. Porque às vezes não é a falta de vontade que eu tenho de ir a outros sítios, nem acho que é tanto o dinheiro, é o tempo. Apesar do que eles vão ganhar com aquilo que vão ver, nós estamos apertados de tempos a nível de escola, às vezes eu gostava de fazer muito mais coisas, mas é impossível, porque uma pessoa... Já para ir para a Culturgest é uma manhã quase que se perde, se perde a nível escolar, não é? Se eu for para outro sítio mais longe, que tenho de ir de transportes, chegar, voltar... torna-se complicado depois também gerir as nossas coisas. Outra das coisas que também tenho feito é tentar trazer à escola.” (linhas 532 e 533 da transcrição da entrevista à Professora Isabel - confrontar Anexos B. III.1, CD-ROM)

A *acessibilidade* emerge também como uma das características chave dos espaços públicos tais como foram problematizados no capítulo 3. Esta característica dos espaços e contextos condensa várias dimensões, de que podemos referir a efectiva distância física, a facilidade de deslocação (que se refere à segurança, conforto, rapidez e eventual baixo custo dos percursos) e as condições de admissão e ingresso (razoável antecipação necessária para a marcação, gratuidade ou baixo custo dos bilhetes de ingresso).

Neste excerto, a professora introduz uma outra dimensão da relação com a cidade: trazer a cidade para dentro da escola. Esta é uma estratégia mais consensual nas dinâmicas de

relação entre a escola e a comunidade estudadas pelas ciências da educação. Colom Cañelas (1990) lembra que esta foi uma das possibilidades introduzidas a partir dos movimentos da Escola Nova e que se foi banalizando como um dos modos de aproximação da escola e das crianças ao «mundo lá fora» por via de mecanismos de simulação da sociedade dentro dos muros escolares. No caso estudado, esta opção poderá conter estes e outros efeitos pelo facto de acontecer em articulação com as frequentes saídas da escola.

O quadro que se segue apresenta e sintetiza as instituições visitadas pela turma e também as que visitaram a escola e/ou a turma durante os anos lectivos de 2007/2008 e de 2008/2009. Dada a importância da acessibilidade no discurso da professora e na literatura sobre espaços públicos, opto por tornar claras as condições de acesso e de ingresso nos diferentes contextos da cidade visitados. Tendo a problematização do espaço público da educação como um dos referentes teóricos para a análise deste caso, interessa compreender o que Nóvoa (2002) designa de poder organizador das escolas e dos professores na relação com outras instituições e com outros sujeitos. Assim, apresentam-se dados que espelham a regularidade do uso de outros espaços com objectivos educativos, bem como da relação que esta opção pedagógica proporcionou com os familiares das crianças.

Como se pode ver abaixo no quadro 7.2. é evidente a tendência de frequentar actividades e instituições que integram o que Trilla Bernet (1999) designa de *rede de equipamentos e espaços não escolares com oferta educativa*. Dentro deste tipo, a escolha mais constante é por actividades e instituições com ingresso gratuito, ainda que se registre um pequeno conjunto de actividades pagas (de que se faz notar a Culturgest, mas cujo bilhete tem um preço simbólico). Interessa também constatar que esta turma se desloca tendencialmente a pé e de transportes públicos - registou-se apenas uma excepção numa das deslocações ao Pavilhão do Conhecimento (PC) que ocorreu no contexto de uma acção de formação em Ciências que a professora da turma estava a frequentar e que incluía visitas ao PC com a turma, para o que esta instituição assegurava as condições necessárias oferecendo as entradas e um autocarro para as deslocações.

INSTITUIÇÕES VISITADAS	MEIO DE DESLOCAÇÃO	PREÇO	NÚMERO DE VISITAS	ACOMPANHADOS DE FAMILIARES
Biblioteca Municipal Palácio Galveias	A pé	Grátis	7	Sempre
Culturgest	A pé	1 euro	7	2 vezes
Museu Rafael Bordalo Pinheiro	Autocarro	Grátis	1	Sim
Museu Nacional de História Natural	Metro	1.5€	2	2
Pavilhão do Conhecimento - Ciência Viva	Metro, Autocarro	Ofertas várias	3	Sim
Museu do Chiado - Museu Nacional de Arte Moderna	Metro	Grátis	1	Sim
Mercado Municipal 31 de Janeiro	A pé	Grátis	1	Sim
Teatro Municipal de São Jorge - Divisão de Edu. Ambiental (CMLx)	Metro	Grátis	1	Sim
Indie Lisboa - Fórum Lisboa	A pé	Grátis	2	SIM
Arquivo Histórico de Lisboa	Autocarro	Grátis	1	Si m
Museu do Teatro Romano	Metro	Grátis	1	Sim
Amnistia Internacional - Fórum Lisboa	A pé	Grátis	1	Sim
Teatro Maria Matos	A pé	4 euros	1	Sim
Museu da Cidade	Metro	Grátis	1	Sim
Inete	A pé	Grátis	1	Sim
EB2, 3 Luís de Camões (sede do agrupamento)	A pé	Grátis	1	Sim
EB1 São João de Deus	A pé	Grátis	1	Sim

Quadro 7.2.: Instituições visitadas pela turma

Fonte: observação directa e docuemntos curriculares da professora.

Estas opções de deslocação dão visibilidade a outros contextos da cidade que exemplificam o que Trilla Bernet (1999) designou de *massa difusa de espaços de encontro e de possibilidades*: as ruas, os jardins e os transportes públicos. Ao longo destes dois anos lectivos, acompanhei inúmeras visitas e foi fascinante perceber a naturalidade com que este grupo de crianças se organiza nas ruas e nos transportes, conversando a seu bel-prazer mas mantendo-se atentos às indicações da professora e dos outros adultos presentes - nas trinta e três visitas assinaladas, não se registou qualquer incidente¹⁷⁰.

Em termos globais, repare-se que o uso que a professora faz da cidade como contexto de educação é muito abrangente, uma vez que introduziu nos quotidianos desta turma a

¹⁷⁰ Dificilmente esquecerei os imbatíveis assobios da professora ou os sinais de trânsito construídos e usados pela avó da Gema (que se tornou uma das companhias mais frequentes das saídas escolares) para fazer parar o trânsito à passagem das crianças todas.

oferta dos 4 tipos de recursos considerados por Trilla Bernet (1999 para a classificação da cidade como contexto de educação e acima comentados. Da *estrutura pedagógica estável*, esta turma relacionou-se com escolas vizinhas (uma EB1 e o Ineti) e ainda da Universidade Nova de Lisboa, por via da minha presença na sala de aula.

Registaram-se também oportunidades de vivenciar *acontecimentos efémeros da cidade*. A este respeito, assinala-se a adesão a propostas e programas pontuais de diferentes instituições e associações (como é o caso da secção para crianças do Festival de cinema independente Indie Lisboa organizado pela associação “Zero em Comportamento” ou dos concursos de desenhos para selos dos CTT). Estes são exemplos de situações planeadas para crianças com intencionalidade mais recreativa do que educativa, mas que possibilitam a vivência de experiências potencialmente educadoras e com carácter muito circunscrito no tempo.

Outra dimensão do trabalho desta professora como organizadora de situações educativas, como sugere Nóvoa (2002) para a concretização do espaço público da educação, são as iniciativas desenvolvidas dentro da escola e da sala de aula com a participação de diversificados profissionais. Os dados sobre esta opção sintetizam-se no quadro 7.3., na página seguinte.

Fazendo uso dos recursos humanos disponíveis registam-se também as visitas feitas à escola por profissionais de outras instituições não escolares, com objectivos educacionais (como é o caso das enfermeiras do Centro de Saúde, das técnicas da Biblioteca Municipal e escritores seus convidados, e das técnicas do Arquivo Municipal, ou ainda os membros da Associação Cúpula e da Associação «Nós com a deficiência rumo à cidadania»).

Outro aspecto a destacar é a grande variabilidade de frequência de visitas às instituições; de entre as 21 instituições referidas em cerca de metade dos casos (em 10 casos), verificou-se apenas uma visita isolada, enquanto nos outros casos houve pelo menos uma repetição da visita.

Com a introdução do meu estudo de caso neste quadro, pretendo sublinhar que o meu ponto de vista é o de um observador participante e entusiasta destas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas pela turma. Torna-se clara a rotinização da minha presença junto a estas crianças, à sua professora e até aos familiares das crianças na constatação das 49 visitas feitas ao longo do período empírico deste estudo de caso. Talvez a minha presença tenha funcionado também como uma espécie de reforço destas práticas, dada a minha disponibilidade para estar e o meu interesse em compreender.

INSTITUIÇÕES VISITANTES OU COLABORANTES	MODO DE COLABORAÇÃO	PREÇO	NÚMERO VISITAS	PRESEÇA DE FAMILIARES
Cúpula - associação	Na escola	3 euros	2	Não
(Enfermeiras do) Centro de Saúde	Na sala de aula	Grátis	2	Não
CTT	Trabalhos enviados a Concurso	Grátis	1	Não
Polícia de Segurança Pública	Trabalhos enviados a concurso	Grátis	1	Não
Casa do Gil (Associação) e Jornal Metro	Organizado na sala de aula e brinquedos entregues	Grátis	1	Sim
(Técnicas do) Arquivo Histórico de Lisboa	Na sala de aula e no bairro	Grátis	5	Sim
Associação «Nós com deficiência rumo à cidadania»	Na escola para todos os alunos	Grátis	1	Não
(Técnicas da) Biblioteca Municipal Palácio de Galveias e escritores convidados	Sala de aula e biblioteca	Grátis	2	1 vez
(Técnica da) Câmara Municipal de Lisboa	Na biblioteca da escola	Grátis	1	Sim
O meu estudo de caso, enquadrado na FCT-UNL e FCT-MCTES	Na escola e acompanhamento de saídas	Grátis	49	

Quadro 7.3.: Instituições que visitaram a escola ou com que foram estabelecidas colaborações

Fonte: Observação directa e documentos curriculares da professora.

Como ficou claro no mapa apresentado na introdução a este subcapítulo, a zona do Campo Pequeno tem um lugar especial nas dinâmicas vividas pelo caso em estudo: ao longo dos dois anos lectivos em análise, a turma fez sete visitas à Biblioteca Municipal, e igual número à Culturgest (ambas situadas nesta zona da cidade). A relação com a Biblioteca Municipal tem um lugar central, uma vez que para além de as crianças visitarem a biblioteca, também as técnicas da biblioteca visitaram duas vezes a escola durante este período e porque foram muito diversificados os motivos que deram origem a estas visitas e articulações. As profissionais responsáveis pelas dinâmicas educativas de ambas estas instituições foram entrevistadas e sempre se referiram à professora e à turma pelos nomes e com toda a familiaridade decorrente desta frequência de encontros, como se pode constatar nos seguintes excertos:

“São pessoas como a Professora Isabel que nos visitam desde sempre e que continuam com este processo de confiança e de aprendizagem dos meninos.” (linhas 302 e 303 da transcrição da entrevista à Rosário - confrontar Anexos B.II.6, CD-ROM)

“Mas o caso da Professora Isabel, não é, que ela é tão aberta (...) é o que ela diz, “eu não dei uma aula dentro da sala de aula mas aquilo que eu vou lá aprender, aquilo que eles vão lá praticar eu faço a ponte depois com a matéria que dou na aula”. É o caso das figuras

típicas, é o caso de ouvir uma história, é o caso de um atelier, nós fazemos aqui, né?”
(Linha 166, 168-171 da transcrição da entrevista à Filipa - confrontar Anexos B.II.6, CD-ROM)

No que se refere à especificidade das visitas à escola e à turma, o caso do Arquivo Histórico Municipal destacou-se no ano lectivo de 2008/2009; como se pode ver no quadro em análise, as crianças visitaram uma vez as instalações do arquivo e depois as profissionais responsáveis pelo serviço educativo fizeram cinco visitas à turma em sala de aula e em percursos de vizinhança da escola. Em situação de entrevista, as profissionais comentaram a relevância desta repetição:

“Vanda: É muito gratificante por tudo e principalmente quando vamos à escola e os miúdos nos conhecem e vêm cá dar beijinho. Às vezes vamos na rua e, e... “olá!!!” e nós já nem sabemos ... mas há ali.... Por acaso passou-se uma coisa interessantíssima com a escola do Largo do Leão, porque eu moro ali na zona de Arroios, tanto que os meus filhos até frequentaram a escola 14... e eu ia a passear e com o livrinho - a Elisabete tem aquele livrinho do «explorar a cidade»?

[documento preparado por esta equipa para um passeio/jogo de (re)descoberta da freguesia de Arroios]

Elisabete: sim, sim.

Vanda: eu ia com o livrinho e ia também uma menina que ia a passar a fazer com os pais o percurso com o livrinho

Elisabete: que giro...

Vanda: e ela ia a explicar aos pais e de repente olhou para mim... “olha, olha, é é...!!!”. É interessante, não é, ver que as coisas não ficam só...

Elisabete: se multiplicam

Vanda: exactamente. Que as coisas não ficam só por ali e que vão avançando. E ela ficou tão empolgada que... e a mãe até ficou um bocadinho admirada de a ver tão empolgada, porque de facto há aqui uma relação que se estabelece entre nós e os próprios miúdos que... que fica (linhas 549-566 da transcrição da entrevista à Vanda e à Anjos - confrontar Anexos B, III.9, CD-ROM)

Este excerto da entrevista com as técnicas do Arquivo Municipal é paradigmático de um aspecto que foi emergindo ao longo da minha investigação e que se refere às relações entre os diferentes contextos. Neste episódio, verifica-se que a experiência vivida com a visita das técnicas do Arquivo foi mote para um passeio em família, estendendo para além da escola e da sala de aula os efeitos da visita, contaminando assim as práticas e rotinas familiares.

Em termos globais, interessa lembrar que estas dinâmicas pedagógicas permitiram que as crianças deste estudo de caso frequentassem espaços que não são especificamente desenhados e organizados para crianças, que não são *serviços para crianças* Moss & Petrie, 2006). Ao invés de se manterem dentro das regras de funcionamento e das paredes dos edifícios pensados para *servirem as crianças*, estas crianças misturaram-se com os ritmos e os espaços da cidade impondo a sua presença e desfrutando do *mundo dos adultos*, que

afinal as crianças também podem frequentar. Contudo, interessa compreender melhor as características das situações educativas vividas nesta diversidade de contextos, de modo a verificar a sua eventual relevância e a compreender as possibilidades contidas de reconfigurar as práticas de educação de crianças em cidades contemporâneas.

7.3. USOS DE LISBOA PELAS FAMÍLIAS DO ESTUDO DE CASO

De acordo com os dados recolhidos, a maior parte das famílias reside na mesma freguesia onde se situa a escola ou em freguesias limítrofes, havendo um pequeno conjunto de famílias que habita fora da cidade (de acordo com os dados recolhidos no questionário e complementados com outros instrumentos, 5 das vinte famílias vivem fora de Lisboa, em Odivelas, Oeiras, Queluz e Azeitão). De entre estas, apenas 13 famílias devolveram o questionário, que se constitui como a fonte central para a caracterização do uso que as famílias fazem da cidade de Lisboa. Das 13 famílias respondentes, apenas duas vivem fora da cidade de Lisboa (uma em Odivelas, a outra em Azeitão), sendo as únicas que afirmam não gostar de Lisboa. A relação afectiva que as restantes 11 famílias mantêm com a cidade é reforçada pelo elenco de características atribuídas que acentuam a facilidade de acesso a diversos recursos. Foi interessante constatar que é predominantemente quem vive fora da cidade que atribui características negativas e mais redutoras a Lisboa, como a questão da poluição e do trânsito (apenas uma família de habitantes em Lisboa se refere ao trânsito, e uma outra se refere ao stress).

“Considera-se que em Lisboa existem muitos programas, contextos e locais que promovem aprendizagens diversificadas a adultos e a crianças. Concordam com esta afirmação?”

Esta foi uma das questões sobre Lisboa colocada no questionário às famílias deste estudo de caso¹⁷¹. Pretendia-se compreender o grau de concordância das famílias com esta dimensão central da investigação: a possibilidade de se encontrarem oportunidades específicas de educação e aprendizagem em Lisboa, não apenas nas suas escolas. A minha opção foi por pedir a concordância relativamente às crianças e aos adultos. A maioria das famílias concordou com a afirmação, sendo mais expressiva esta concordância quando o sujeito são as crianças (12 em 13), do que quando o sujeito são os adultos (10 em 13).

Os 12 inquiridos que exprimiram a sua concordância relativamente às possibilidades de aprendizagem para as crianças em Lisboa deram exemplos ilustrativos da sua resposta. A análise de conteúdo dos mesmos permitiu organizar as respostas em dois grandes blocos: no primeiro cabem afirmações que se referem a práticas genéricas, no segundo cabem as afirmações que convocam instituições específicas. Os quadros que se seguem apresentam estes dados.

¹⁷¹ Como foi já referido no capítulo 6.2.4., das 20 famílias, apenas treze devolveram o questionário, o que diminui a representatividade e validade dos dados recolhidos; apesar desta limitação, as respostas dadas merecem ser conhecidas e interpretadas.

ACTIVIDADES	NÚMERO DE FAMÍLIAS
Visitar museus	4
Ir a espectáculos (de cavalaria, concertos)	3
Ir a parques/espços verdes	3
Ir ao cinema	2
Ir ao teatro	2
Frequentar os programas da Junta de Freguesia	1
Frequentar os escuteiros	1
Ir a locais de diversão	1
Visitar monumentos históricos	1
Participar em ateliers	1
Ir a Festivais (do cavalo)	1

Quadro 7.4: Actividades potencialmente educadoras enunciadas pelas famílias

Fonte: questionário aplicado às famílias

De um modo geral, estas famílias parecem ter um conceito muito abrangente sobre o que podem ser situações promotoras de aprendizagens. É interessante verificar que surgem lado a lado exemplos mais consensuais de visitas a museus, com outros menos frequentes como a ida a espectáculos e a locais de diversão.

Perante a diversidade de experiências que as crianças destas famílias viveram a partir da escola, é relevante perceber eventuais contaminações e sobreposições entre experiências despoletadas em diferentes circunstâncias, especialmente no quadro do acompanhamento que muitas famílias fizeram das visitas promovidas pela escola, conforme quadro apresentado no subcapítulo anterior.

Assim, o quadro seguinte apresenta dados sobre instituições específicas apresentadas pelas famílias como exemplo de contextos de aprendizagem, identificando de entre estes os que foram também visitados pela turma em análise.

A leitura do quadro 7.5. permite constatar que a escola e as experiências escolares da turma em análise não parecem ser determinantes para identificar espaços e vivências em Lisboa que traduzam a dimensão educadora da vida nesta cidade. De facto, das dez instituições referidas pelas famílias apenas quatro haviam sido já visitadas pelas crianças com a sua turma - e de entre estas, apenas a Culturgest está entre as mais vezes referidas, ao lado da Gulbenkian que não foi visitada em turma.

LISBOA EDUCADORA: CONTEXTOS NOMEADOS PELAS FAMÍLIAS E VISITADOS PELA TURMA

INSTITUIÇÕES DE LISBOA	REFERIDAS PELOS PAIS COMO EXEMPLOS	VISITADAS PELA TURMA
Culturgest	3 referências	Sim (7 vezes)
Museu do Chiado	1 referência	Sim (1 vez)
Gulbenkian	3 referências	Não
Jardim Zoológico	1 referência	Não
Planetário	2 referências	Não
Pavilhão do Conhecimento	1 referência	Sim (3 vezes)
CCB/Berardo	1 referência	Não
Biblioteca Municipal Central	1 referência	Sim (7 vezes)
Museu da Electricidade	1 referência	Não
Oceanário	1 referência visita guiada	Não

Quadro 7.5: Contextos assinalados pelas famílias e visitados em turma

Fonte: questionário aplicado às famílias

Em termos gerais, a maioria destas famílias (12 em 13) afirma frequentar habitualmente instituições de arte, ciência e cultura (IACC). No desenvolvimento desta resposta as famílias nomearam instituições concretas como exemplo de visitas feitas em 2008, que estão listadas no quadro 7.6, a seguir.

CONTEXTOS ESPECIFICAMENTE NOMEADOS PELAS FAMÍLIAS

Nº DE FAMÍLIAS QUE REFERIU	INSTITUIÇÕES ARTE, CIÊNCIA E CULTURA FREQUENTADAS
8	Pavilhão do Conhecimento
7	Bibliotecas (Central (5); de Lisboa (1); Municipais (1))
6	Culturgest; Fundação Calouste Gulbenkian
5	CCB/Berardo; Oceanário; Jardim Zoológico
4	Museu de História Natural
3	Jardim Botânico da Politécnica; Aquário Vasco da Gama; Museu dos Coches; Museu do Traje; Museu do Chiado;
2	Museu da Criança; Museu da Marioneta; Museu do Teatro Romano; Museu da Electricidade; Expo/Parque das Nações; Jardins da Gulbenkian; Jardim da Estrela; Monsanto; Quinta das Conchas e dos Lilazes;
1	Jardim Botânico da Ajuda; Quinta pedagógica; Museu de Arte Antiga; Museu do Oriente; Museu de Arqueologia; Parque Eduardo VII; Parque Cesário Verde; Parque Constantino; Jardim do Príncipe Real; Jardim dos Jerónimos; Jardins da cidade; Arco Cego; Torre de Belém; Jardim do CCB; Jardins de Belém; Jardim Botânico Tropical; Jardim do Museu do Traje; Alameda Afonso Henriques; Museu da Ciência; Planetário.

Quadro 7.6: Contextos especificamente nomeados pelas famílias

Fonte: Questionário aplicado às famílias

Como se pode constatar, o Pavilhão do Conhecimento foi a instituição referida por mais famílias em 2008, seguido da Biblioteca Municipal Central, da Gulbenkian e da Culturgest - ambos foram visitados em turma. Em termos mais genéricos sublinha-se que os museus foram os tipos de espaços de arte, ciência e cultura mais frequentados pelas famílias; para isto contribui a definição lata que os museus têm que remetem para Museus de Arte, de Ciência (onde se integra o Pavilhão do Conhecimento) e de cultura¹⁷², a diversidade de museus existentes em Lisboa e talvez a crescente gratuitidade dos mesmos. Logo a seguir estão os jardins e espaços verdes - sendo que alguns destes são parte integrante dos museus (por exemplo: Jardim do Museu do traje, da Gulbenkian ou do CCB). O caso dos jardins referidos é muito interessante, pelo modo como contraria a visão mais comum de Lisboa como uma cidade poluída e com poucos espaços verdes. Repare-se que foram referidos 26 jardins, contudo, cada um foi apenas referido uma vez, parecendo que as famílias têm os seus jardins de eleição e que, apesar de habitarem em zonas contíguas de Lisboa não frequentam os mesmos jardins.

SÍNTESE DO TIPO DE CONTEXTOS REFERIDOS PELAS FAMÍLIAS

NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	Tipo de Contexto
50	Museus (arte, ciência, cultura)
26	Jardins e Espaços Verdes
14	Instituições de Animais
7	Bibliotecas

Quadro 7.7.: Síntese do tipo de contextos referidos pelas famílias

Fonte: questionários

Já as bibliotecas se destacam pelo oposto: fracas frequência e diversidade com que foram referidas, contrastando com a abrangência da distribuição deste equipamento pela cidade, assinalada no subcapítulo anterior.

De entre o grupo de famílias que devolveu os questionários, parece ser possível afirmar a existência de uma relação entre a escolaridade das mães¹⁷³ e as visitas feitas a algumas destas instituições. As instituições cuja frequência menos varia em função da escolaridade das mães parecem ser os jardins e espaços verdes; por outro lado, as visitas frequentes aos museus parecem ser as que mais variam com a escolaridade das mães, sendo que as

¹⁷²Em última análise os próprios jardins temáticos da cidade (por exemplo: os botânicos ou o jardim zoológico) também poderiam ser considerados museus (esta é a opção tomada nos trabalhos de Falk & Dierking, 2000). Contudo a opção foi por constituir sub-grupos mais apertados de modo a evidenciar melhor as diferenças entre os espaços - assim os botânicos foram incluídos em jardins e espaços verdes e o zoológico em instituições sobre animais.

¹⁷³ As mães foram escolhidas uma vez que estão presentes em todas as famílias respondentes, ao passo que apenas 7 famílias incluíam os pais.

famílias com mães com ensino superior foram as únicas a visitar este tipo de instituições mais do que 3 vezes em 2008 (como se pode ver nas tabelas de tratamento quantitativo no anexo V.2).

O quadro que se segue dá informações sobre práticas desenvolvidas pelas famílias no âmbito da *massa difusa de actividades e de rotinas da vida na cidade* (segundo expressão de Trilla Bernet, 1999).

ACTIVIDADES OCASIONAIS	TOTAL DE FAMÍLIAS QUE REFERIU
Feiras	12
Teatro	12
Cinema	12
Outros espectáculos	11
Cerimónias Religiosas (Missa, e outras)	10
Ver jogos e outras provas desportivas	10
Oficinas e actividades para crianças	10
Arraiais e outras festas de rua	8
Conferências, colóquios, sessões de esclarecimento	7
Festivais	6

Quadro 7.8: Actividades ocasionais praticadas pelas famílias em Lisboa

Fonte: questionário às famílias

De acordo com os dados recolhidos, são muitas as práticas comuns entre as famílias deste caso. De um modo geral, estas famílias, em 2008, foram pelo menos uma vez a feiras, ao cinema e/ou ao teatro. Também as cerimónias religiosas, as actividades para crianças estão entre as práticas comumente desenvolvidas pelas famílias. As diferenças entre as famílias situam-se mais ao nível da frequência com que fazem as várias práticas do que na sua natureza; algumas famílias fizeram pelo menos uma vez cada uma destas actividades outras fizeram-no mais de 10 vezes. Um dos motivos de diferenciação parece ser as habilitações académicas, sendo que as famílias com mães menos escolarizadas são as que praticam estas actividades com menos regularidade. O pequeno número de questionários devolvidos e a circunscrição deste caso não permitem fazer qualquer tipo de afirmações generalistas sobre matérias de desigualdade. Contudo, parece ser possível apresentar a hipótese que este tipo de práticas das famílias parece ser menos dependente da escolarização do que as visitas a instituições ACC (conforme anexo V.2)

O quadro que se segue sintetiza a frequência que estas famílias fazem de práticas regulares para além da escola e do trabalho. Apenas 3 das 13 famílias dizem não frequentar nada, apresentando como principais motivos a falta de tempo e o preço das actividades. Estas são as famílias com mais baixa escolaridade de pai (ensino secundário) e

mãe (3º CEB). Todas as outras frequentam actividades regulares, havendo uma grande diversidade de actividades e de natureza das instituições onde elas ocorrem, sendo no entanto as crianças os membros das famílias que mais frequentam outras actividades.

ACTIVIDADES SEMANAIS	TOTAL DE FAMÍLIAS QUE FREQUENTA/ MEMBRO DA FAMÍLIA
Ginástica	2 (Mãe) (criança)
Andar de bicicleta	1 (Mãe e Padrasto)
Reuniões na Igreja	1 (Mãe e Pai)
Catequese	1 (criança e irmão)
Equitação	3 (crianças e irmão) (avô e avó)
Judo	1 (criança, irmão)
Escuteiros	1 (criança)
Música	2 (crianças)
Natação	4 (criança e irmãos)
Andebol	1 (criança)
Futebol	1 (criança e irmão)
Atelier teatro	1 (criança)
Esqui, surf e aviação	1 (avô)

Quadro 7.9: Actividades regulares praticadas pelos membros da família

Fonte: questionário às famílias

A leitura deste quadro permite constatar a diversidade de actividades frequentadas com regularidade pelas famílias. Contudo, verificando-se que as actividades desportivas são as mais recorrentes - incluindo práticas mais livres como andar de bicicleta, fazer surf ou esquiar, a outras mais estruturadas que implicam a frequência de espaços próprios e de aulas como ginástica, equitação, judo, natação, andebol e futebol. Outra tendência é que as actividades mais estruturadas são as frequentadas pelas crianças, ao passo que as mais livres (e menos escolarizadas) tendem a ser frequentadas pelos adultos: reuniões na igreja, andar de bicicleta ou esquiar.

Outro aspecto que parece ser possível afirmar é relativo à tendência de frequentar actividades que parecem exigir espaços e instituições da cidade que não são apenas para as crianças (catequese, natação, equitação, futebol são tudo práticas que exigem espaços específicos para a *actividade* e não para *uma faixa etária*). Neste sentido, apesar de serem actividades estruturadas, parecem não ser exclusivamente *serviços para crianças* (segundo a tipologia de Moss & Petrie, 2006), mas também não são espaços de crianças. Parecem aproximar-se mais das propostas de Tonucci (2004) para a instauração de espaços e dinâmicas urbanas que sejam adequadas para todos e não exclusivas de *tipos* determinados de pessoas. Apesar desta possibilidade, constata-se que são poucas as actividades frequentadas simultaneamente pelos adultos e pelas crianças destas famílias - esta

simultaneidade acontece apenas com a equitação e a ginástica, todas as outras actividades tendem a distribuir-se separadamente por crianças e por adultos.

Destaca-se também que as actividades frequentadas pelas crianças não parecem estar no prolongamento das actividades do currículo oficial do ensino básico; no entanto, neste caso parece emergir um outro currículo para os tempos fora da escola, em que o desporto e a música parecem ser actividades privilegiadas. De um modo geral, a frequência destas actividades parece promover um maior contacto com uma *rede estável de equipamentos de natureza pedagógica* (Trilla Bernet, 1999) embora no exterior do currículo oficial.

7.4. LISBOA PERCEBIDA E MAPEADA PELAS CRIANÇAS

Em termos globais, quando directamente questionadas sobre «como é ser criança a viver em Lisboa» (instrumento A.10, 6.3.), estas crianças transmitem visões negativas da vida na cidade de Lisboa e muito convergentes com as leituras mais habituais desta cidade e comumente expressas por adultos nos mais diversos contextos. A aceção mais generalizada de Lisboa parece estar ancorada no facto de ser uma cidade poluída: de entre as 18 respostas, 6 referiram-se à poluição¹⁷⁴.

“Ser criança é muito bom. Principalmente quando vou à escola. Mas, Lisboa podia ser melhor por causa da poluição” (Gimi)

“Ser criança é bom, mas a nossa cidade está muito poluída. Pelos carros, motas, autocarros, lixo nos rios etc” (Formiguinha)

Outro elemento identificador da cidade é a ambivalência, que se revela nos juízos de valor sobre a vida na cidade: 6 crianças consideraram a cidade apenas positiva; 2 consideraram apenas negativa; 5 revelaram ambiguidades que atribuem à cidade, com expressões muito interessantes de que são exemplo as seguintes:

“Uma criança a viver em Lisboa sente-se presa e ao mesmo tempo livre” (Digital)

“Para mim viver numa cidade tem tudo de bom como de mau! Pois tem as suas vantagens, como estarmos perto dos hospitais, dos supermercados, etc. Mas também tem as suas desvantagens, como não haver muita natureza, pouco ar puro e muita poluição, etc. Eu acho que é bom e mau viver na cidade” (Lobo)

Uma outra dimensão emergente da vida na cidade nas definições escritas converge com as ideias de *experiência* (Larrosa, 2002) e de *possibilidade* (Gonçalves, 2008) desenvolvidas no capítulo 5.3, pelo modo como encerram estas sensações e as dizem de modo delicioso:

“Viver na cidade é morar em várias ruas. É ser pequeno e ver as coisas grandes. É imaginarmo-nos num grande mundo pequeno” (Lilali)

“Eu acho que uma criança a viver em Lisboa era muito interessante porque as crianças agora andam a ficar com mais interesse em muitas coisas agora que andam a aparecer a crescer

¹⁷⁴ A poluição tinha sido uma das principais conclusões do trabalho sobre Lisboa Ideal apresentado à Alcantara, conforme se pode ver em Anexos B, V.3, CD-ROM.

coisas interessantes no mundo nos países, nas cidades, nas freguesias e é tudo.”
(Trancinhas)

Estas definições parecem enfatizar as potencialidades da cidade. São afirmações reveladoras das relações que estas crianças estabelecem com a cidade de Lisboa - com as suas ruas e instituições. São definições menos substantivas, uma vez que não clarificam com propriedade o que define a cidade, mas são mais expressivas por se referirem às perspectivas individuais do *viver a e nesta cidade* e não apenas *saber o que é uma cidade*. Também centrais para a identificação de contextos de um eventual *espaço público da educação* (Nóvoa, 2002, 2009) em Lisboa são as perspectivas das crianças, que recolhi mediante actividades de mapeamento da cidade por parte de cada um.

Lembro-me desta estratégia com muita clareza. Foi tudo tão absolutamente intenso e cheio de inesperados... Primeiro a concepção: como é que eu confronto as crianças com uma cidade tão grande? Depois, a articulação com o trabalho da Isabel, que tinha introduzido um mapa da cidade na sala de aula, a propósito da área de projecto com o tema «Lisboa a meus pés», onde foram sendo registados os lugares já visitados pela turma ao longo do ano lectivo 2008/2009 que estava em decurso. Pensei e conversei com a Isabel que me sugeriu o suporte em cartolina, para que os mapas não se danificassem à medida que as crianças os iam trabalhando e dobrando e desdobrando. Aceitei a proposta e comprei um conjunto de cartolinas de cores diversificadas onde coubessem os mapas que tinha conseguido em quantidade suficiente numa rápida deslocação ao posto de turismo dos Restauradores. Depois, estava o livro do Francesco Careri (2002) lá em minha casa, porque o Rui fez um workshop (que em rigor se designava «walkshop») com este autor italiano que desenvolveu uma prática artística baseada no andar pelos espaços urbanos, com rotas e registos particulares. Neste livro, descobri imagens dos primeiros mapas conhecidos - gravuras rupestres que marcavam percursos de caça e abrigo, extremamente estimulantes, quer pela emoção provocada pela antiguidade de tais registos, quer pelo trabalho de Careri (2002) sobre essas imagens e a leitura que delas o autor faz. Bom, aceitei também as sugestões proporcionadas pela leitura desta obra e optei por procurar outros registos artísticos, de modo a que a actividade que iria propor às crianças, e a mim própria, pudesse articular o acto mais objectivo de ler mapas (previsto, aliás, no currículo nacional do ensino básico), com outros modos mais pessoais e inventivos de marcar os mapas e registar percursos possibilitando que diferentes trabalhos e propostas fossem desenvolvidos pelas crianças como resposta à minha proposta.

Chegou o dia da sessão em sala de aula. Sempre um stress total, porque nunca consigo antecipar as dificuldades eventuais, as resistências, os receios das crianças e os meus... Parece que não aprendo de uma sessão para outra... o que me valeu sempre foi a absoluta confiança da Isabel no meu trabalho e a sua incontornável cumplicidade nestas minhas sessões de observação participante. Uf... Bom, a dificuldade começou logo com as cartolinas, porque ninguém queria aquela cor, todos queriam uma outra cor que já não estava disponível... Resolvida esta angústia com a lamentável mas eficaz estratégia de centrar em mim a distribuição aleatória das cartolinas pelas crianças, passámos à

actividade propriamente dita. Muitas crianças mostraram sérias dificuldades em ler o mapa e nele se orientar - e tenho de admitir que eu também senti, especialmente por andar a tentar dar resposta a cada um para que a actividade fosse o mais individual que é possível no contexto de sala de aula... Estas dificuldades e algum caos que se instalou porque eu não conseguia ajudar todos ao mesmo tempo provocaram alguma angústia em crianças mais sensíveis. Mas, depois de alguns minutos (que eu senti como horas...) tudo foi acalmando, pois as crianças começaram por situar a escola e, sendo isto comum a todos, foram-se ajudando mutuamente e dando reforços de confiança uns aos outros («Vês? já conseguiste!»). Que ideia a minha de querer individualizar quando havia partes do exercício que eram absolutamente colectivas... e estávamos todos juntos dentro da mesma sala... sim, foi mais um momento claro de «ensinar a muitos como se fossem um só!» evidenciando os mecanismos de escolarização da abordagem ao mundo, de que sou herdeira (percebi isso mais claramente do que nunca nas reflexões sobre os meus momentos de observação participante). Nesta primeira sessão, todos conseguiram situar a escola e a sua casa e continuámos num outro dia. Apesar de tudo, houve trabalhos lindos e as crianças, de um modo geral, foram ficando mais confiantes e os mapas cada vez mais apropriados e todos se foram lembrando de cada vez mais lugares da cidade que conheciam ou que gostariam de conhecer. Para finalizar, propus que usassem uma folha de papel vegetal para registar apenas os sinais que cada um tinha feito em cima do mapa, com os lugares assinalados e o registos dos modos de deslocação entre eles. Para a última sessão preparei uma apresentação em Powerpoint (anexo...) com digitalizações de vários mapas para que pudéssemos conversar e comentá-los. Incluí os tais mapas antigos (Careri, 2002), inclui digitalizações dos mapas deles e do meu (que entretanto fiz em casa com os percursos que tinha feito até então com a turma) e acrescentei ainda quadros que são mapas (como o do Joaquim Rodrigo ou a capa de um livro da Adília Lopes pela & etc.). Apesar de o balanço ser positivo e os mapas lindos, tornou-se evidente que esta actividade não resultou completamente. Eu ambicionei que as crianças assinalassem lugares por diferentes secções - lugares do quotidiano, lugares preferidos, lugares onde tinham aprendido coisas, lugares que não conhecem mas onde gostariam de ir; pretendi também que assinalassem os percursos entre os lugares e ainda registassem o modo de deslocação utilizado. Pois bem, foram muito poucas as crianças que fizeram tudo isto (talvez tenha sido só mesmo a Digital). Para além disso, aquilo que eu considerava um elemento central - que era a identificação dos lugares de aprendizagem - falhou porque foram muito poucas as crianças que os assinalaram. Assim, este exercício diz mais das relações que as crianças têm com a cidade, em termos gerais do que em termos educativos. Pesa ainda o facto de que são muitos os lugares que estão já sinalizados no mapa... e que nem sempre as crianças conseguiram alienar-se dessas marcas (exemplo claro de «El Corte Inglés» que patrocinou estes mapas...).

Assim enquadrados os momentos de recolha de dados com as crianças sobre os seus lugares da cidade, numa actividade que designei «A minha Lisboa» (instrumento A11, ver quadro 6.4), interessa conhecer a sistematização dos resultados (tal como se encontram acima

identificados no mapa, Figura 7.1). O mapa dado às crianças para a concretização desta actividade era igual ao que serviu de suporte ao mapeamento global no início deste capítulo. Das vinte crianças, apenas 13 fizeram e entregaram o mapa da *sua Lisboa*; as respostas que deram a esta actividade foram muito diversas, no que diz respeito à quantidade e tipo de lugares identificados e também à efectiva relação que demonstraram ter com os lugares assinalados. A seguir apresentam-se alguns mapas que pretendem esboçar esta diversidade, para depois se introduzir uma visão global das respostas dadas.

O mapa da Digital (Figura 7.2, na página seguinte) foi o que mais me surpreendeu e, simultaneamente, o que melhor concretizou as minhas expectativas intuídas. Intuídas porque eu não sabia exactamente o que esperar deste exercício (especialmente com as dificuldades de concretização acima narradas) mas quando analisei o mapa da Digital percebi que era isto que eu gostava de ter de todas as crianças da turma, com este detalhe e simultaneamente com este colorido. Os sítios eleitos revelam a intensidade efectiva da relação que esta criança tem com a cidade: são referidos os lugares do quotidiano da família com os respectivos artigos possessivo (*minha* rua, *minha* escola, trabalho do *meu* pai, etc.), são referidos jardins, parques, ruas, mercado, hospital e monumentos e também um conjunto alargado de instituições de arte, ciência e cultura da cidade (Museu de História Natural, Jardim Zoológico, Gulbenkian, entre outros). Passando à legenda, constata-se que estão identificados lugares de Lisboa que a criança ainda não conhece mas gostava de conhecer (Torre Vasco da Gama ou Aeroporto de Lisboa, entre outros) e os modos de deslocação entre a sua casa e os vários lugares de Lisboa. A este nível mais específico, destaco que a criança optou por incluir um código para «vou sozinha» que depois não é utilizado no mapa, e que denuncia o facto de não ir sozinha a lado nenhum como ela bem me explicou (lamentando) aquando da entrega do mapa. Relativamente aos contextos de aprendizagem, repare-se que a Digital optou por sinalizar apenas os mais informais e mais pessoais; tendo excluído a escola e a sua casa, sinalizou: o trabalho do pai, o Jardim zoológico, o CCB, o Museu da Electricidade, o Castelo de São Jorge, o Museu Militar, o Museu de Arte Antiga e o Aqueduto das Águas Livres (que tem a particularidade também de ser um lugar que ela quer muito conhecer e sobre o qual parece ter muitas expectativas de aprendizagem).

Quando confrontada com a diversidade dos mapas, inicialmente fiquei desarmada e fui assaltada por pensamentos deturpados pela mundividência escolarizada e escolarizadora do mundo e das crianças: mas porque é que não são todos como a Digital? Numa segunda abordagem a riqueza da diversidade de respostas sobrepôs-se ao pensamento mais imediatista sobre a criança idealizada.

O mapa da Hello Kity (Figura 7.3) é muito diferente do da Digital em forma e conteúdo. Se por um lado é um mapa muito organizado, com uma legenda muito bem escrita e em que tudo está limpo e cuidado, por outro, verifica-se que apesar de serem assinalados 51 lugares da cidade apenas 1 tem uma marca de alguma apropriação (o coração que acompanha o Aqueduto das Águas Livres), e as outras duas marcas pessoais e reveladoras de muita afectividade estão excluídas da lista dos 51 lugares identificados - a Hello Kity fez colagens com o desenho da casa em Queluz (fora do mapa) e do carro que a leva até lá. Tal como a Digital, esta criança é uma das melhores alunas da turma e parece ter considerado esta actividade como um exercício escolar em que ela tinha que ser uma das melhores e, depois da frustração inicial por não viver em Lisboa, a opção desta criança foi por se dedicar afincadamente ao mapa e ser capaz de aí assinalar o maior número possível de lugares, incluindo por exemplo algumas estações de metro que estão devidamente assinaladas no mapa base.

As figuras que se seguem são particularmente expressivas da diferença gritante entre a apropriação da cidade de uma e outra criança. Eu pedi às crianças que uma vez terminada a sinalização do seu mapa, fizessem um decalque da sua Lisboa usando o papel vegetal; veja-se como os decalques dos mapas destas duas crianças parecem exprimir a diferente relação e apropriação com a cidade de cada uma delas. A Digital conhece e quer continuar a conhecer lugares da cidade dos quais se vai apropriando, vive no centro da cidade e faz percursos a pé e de diversos transportes públicos e privados, enquanto a Hello Kity parece ver a cidade como uma espécie de arquipélago onde os lugares de referência não parecem ter relação uns com os outros, nem consigo própria.



Figura 7.4. Digitalização do desenho decalque do mapa da Helo Kity

Fonte: Actividade desencadeada em situação de observação directa (situação/instrumento A11)



Figura 7.5. Digitalização do desenho decalque do mapa da Digital

Fonte: Actividade desencadeada em situação de observação directa (situação/instrumento A11)

O mapa da Maga reforça alguns aspectos desta dualidade entre as pessoas que habitam a e na cidade e os que habitam fora, fazendo um uso delimitado da cidade para actividades específicas (trabalhar, ir à escola) e convoca outras considerações relativamente à escolarização e às práticas escolares.

Esta é uma criança com dificuldades de aprendizagem acentuadas, com historial de retenções e que tinha inclusive um plano educativo individual; contudo, foi a que mais obsessivamente procurou no mapa os percursos que efectivamente faz a pé e revelou-se conhecedora das sinuosidades do território, das curvas das ruas e dos lugares por onde passa e não passa nos seus percursos diários entre a sua casa e a escola; a Maga pediu-me ajuda várias vezes porque não encontrava uma determinada rua que tinha uma curva por onde ela passava e que depois acabava noutra... ligações que ela à partida não estava a conseguir encontrar no mapa. Os outros lugares assinalados pela Maga emergem já como ilhas, talvez por que os percursos não são já pedonais, nem quotidianos. O mapa desta criança é consonante com as propostas de Careri (2002) e de Lopes (2007/2008) no sentido em que parece testemunhar a centralidade do «andar» como modo de conhecer e de se relacionar com a cidade e com a linguagem espacial. Sendo uma das alunas com maiores dificuldades, a Maga exibiu maior facilidade em ler o mapa e nele se projectar do que algumas das melhores alunas da turma (como foi o caso da Helo Kity). Tal como a Digital, esta é uma criança que vive no centro, muito perto da escola, e que revela a apropriação também com os pronomes possessivos que aplica a casa, escola, rua e rio; assinala lugares do quotidiano tanto quanto os lugares de referência mais objectiva da cidade (Padrão dos descobrimentos, Chiado, Aeroporto, etc.).

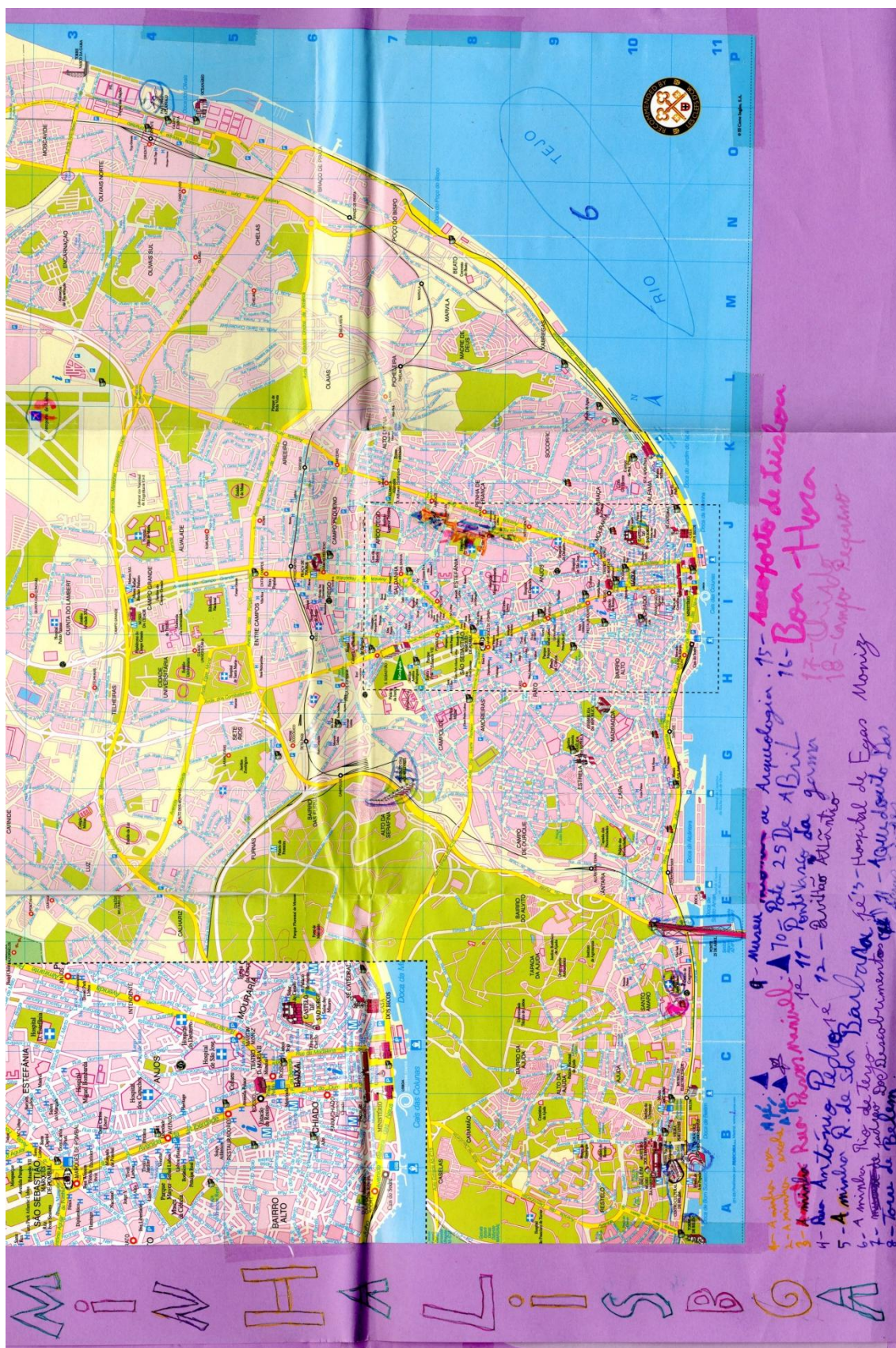


Figura 7.6. Digitalização do trabalho «A minha Lisboa» (A11) da Maga

Fonte: Actividade desencadeada em situação de observação directa (situação/instrumento A11)

Estes exemplos tornam mais subjectivos e vividos os dados recolhidos, mas não são representativos da globalidade das respostas dadas, apenas da sua variabilidade. Já o quadro que se segue pretende dar uma visão panorâmica e mais sistematizada da totalidade das respostas obtidas, no que se refere aos contextos assinalados nos mapas.

NATUREZA DOS ESPAÇOS REFERIDOS (Nº DE CRIANÇAS QUE REFERENCIARAM)	RESPOSTAS DADAS (Nº DE CRIANÇAS QUE REFERENCIARAM)	
ESPAÇOS DO QUOTIDIANO (13 - TODAS)	Casa (10)	A minha rua/rua de casa (6)
	Escola (12)	Rua por onde se passa (2)
	Ruas (amigos, famílias) (5)	Caminho para casa (4)
	Trabalho da mãe (2)	Antigo Infantário (1)
	Trabalho do pai (1)	
INSTITUIÇÕES DE ARTE, CIÊNCIA E CULTURA (13 - TODAS)	Museu Rafael Bordalo Pinheiro (1)	Biblioteca das Galveias (4)
	CCB (3)	Culturgest (3)
	Museu da electricidade (3)	Gulbenkian (2)
	Museu de arqueologia (1)	Jardim Zoológico (6)
	Museu da marinha (1)	Museu Nacional de História Natural e Museu da Ciência (6)
	Oceanário (10)	Museu Militar (1)
	Observatório astronómico (1)	Museu de Arte Antiga (2)
	Museu de arte popular (1)	Museu do Teatro (1)
	Pavilhão do Conhecimento (2)	Museu da marioneta (1)
MONUMENTOS E IGREJAS (12)	Aqueduto das águas livres (8)	Torre de Belém (8)
	Castelo de São Jorge (6)	Palácio (e tapada) das necessidades (1)
	Mosteiro dos Jerónimos (5)	Marquês de Pombal (4)
	Padrão dos descobrimentos (6)	Igreja S. João de Deus (1)
COMÉRCIO, SERVIÇOS E TRANSPORTES (11)	Centro Comercial do campo pequeno (2)	Sta Apolónia (1)
	El corte inglês (5)	Hospital D. Estefânia (6)
	Praça (mercado) (1) Mercado da Ribeira (1)	Hospital Egas Moniz (1)
	Ponte 25 de Abril (8)	Hospital Miguel Bombarda (1)
	Aeroporto (4)	Fórum Lisboa (1)
	Estação do rossio (1)	Pavilhão Atlântico (7)
	Cais do Sodré (2)	Ponte Vasco da Gama (6)

NATUREZA DOS ESPAÇOS REFERIDOS (Nº DE CRIANÇAS QUE REFERENCIARAM)	RESPOSTAS DADAS (Nº DE CRIANÇAS QUE REFERENCIARAM)	
ZONAS VÁRIAS (11)	Praça de Espanha (1)	Parque das nações (6)
	Baixa-Chiado (3)	Torre Vasco da Gama (6)
	Rio Tejo (3)	Oriente (1)
	Penha de França (1)	Entrecampos (1)
	Alcântara (2)	Belém (1)
	Fil (1)	Campo pequeno (2)
	Praça do Comércio (1)	Saldanha (5)
	Martim Moniz (1)	Bairro alto (1)
	Arroios (2)	Campolide (1)
	Areeiro (2)	Intendente (2)
	Boa Hora (1)	Rossio (2)
	Universidade, Faculdade (2)	Av da Liberdade (1)
	Telheiras (1)	Lumiar (1)
	Estefânia (1)	Colégio Militar (1)
	Quinta do lambert (1)	Alto dos Moinhos (2)
	Santo Amaro (1)	Alvalade (1)
	São Sebastião (1)	Braço de Prata (1)
		Chelas (2)
JARDINS E ESPAÇOS VERDES (8)	Arco Cego (5)	Jardim do Museu do Traje (1)
	Estádio universitário (1)	Estádio 1 de Maio (1)
	Estádio do Benfica (1)	Monsanto (2)
	Campo grande (1)	Alto da serafina (3)
	Estádio de Alvalade (2)	Tapada (e palácio) das necessidades (1)
	Alameda e Fonte Luminosa (5)	Jardim Amália Rodrigues (1)
	Jardim da estrela (2)	Parque da Bela Vista (1)
	Parque Eduardo VII (2)	Tapada da ajuda (1)
	Parque das conchas/lilazes (2)	

Quadro 7.10. Listagem de todos os contermos assinalados pelas crianças no instrumento «A minha Lisboa»
Fonte: instrumentos de registo da actividade «A minha Lisboa».

É interessante verificar que a Lisboa destas crianças é um lugar heterogéneo e múltiplo, que inclui espaços relativos a várias ordens de equipamentos e instituições considerados por Trilla Bernet (1999) para a operacionalização da cidade educadora. Incluem referências à estrutura estável e formal de educação (a sua escola), a instituições não escolares com oferta educativa (museus, bibliotecas, entre outros), e à massa difusa e

potenciadora de encontros e vivências educativas (as ruas, os cinemas, os mercados, as estações).

Assim, apesar da diversidade de respostas, todas as crianças integram na *sua Lisboa* espaços mais privados do quotidiano de cada um e os espaços mais públicos das instituições de arte, ciência e cultura existentes em Lisboa - como se pode ler no quadro, estes dois conjuntos de espaços estavam presentes nos mapas de todas as 13 crianças. Já no que se refere a monumentos e igrejas da cidade, apenas uma das crianças não os assinalou; contudo, deve acrescentar-se que os monumentos referidos são menos diversificados do que os anteriores espaços e estão muito visíveis no mapa base - a exceção aqui vai para a Igreja São João de Deus que não aparece no mapa. Logo a seguir temos os transportes, serviços e comércio que onze crianças assinalaram, sendo as pontes e os hospitais as referências mais comuns entre as várias crianças. Curiosamente, os jardins e espaços verdes - espaços públicos por excelência e com forte potencial educador por aí residirem ocasiões de encontros e vivências diversificadas, de oferta educativa intencional e outras onde isso não ocorre - foram os espaços assinalados por menos crianças. Não dispondo de outros dados que me permitam comentar esta constatação, arrisco afirmar que o facto desta actividade ter sido orientada por mim e de eu ter acompanhado a turma às IACC e privilegiado as questões e as conversas sobre este assunto pode ter influenciado as respostas das crianças. Por outro lado, o facto de existir na sala de aula um mapa da turma com registo das visitas já feitas, poderá ter sido também motivo de identificação preferencial das IACC, apesar de as IACC assinaladas não serem apenas as visitadas em turma.

Por fim, considero a relevância de dois outros eixos de análise: um que diz respeito ao lugar nos mapas individuais dos espaços frequentados em turma e o segundo refere-se à presença de espaços e serviços especificamente desenhados para crianças. No que se refere ao primeiro, é interessante verificar que, mesmo tendo havido muitas contaminações entre os mapas das várias crianças e também com o mapa geral da turma que estava afixado na parede da sala de aula, as visitas feitas pela turma por iniciativa da professora não parecem ser a maior influência no mapeamento da cidade. Por exemplo, apenas 4 das 13 crianças marcaram a Biblioteca Municipal Central, e apenas 3 assinalaram a Culturgest. Destaca-se até que duas crianças referiram mercados da cidade e nenhum deles era o Mercado 31 de Janeiro visitado pela turma. Também os espaços e serviços para crianças (Moss & Petrie, 2006) não parecem ser centrais na relação que estas crianças têm com a cidade. De facto, são vários os espaços para crianças assinalados de que os exemplos mais flagrantes (por serem indubitavelmente serviços para crianças e por ter maior número de ocorrências) são a escola (12 referências) e o Hospital da Estefânia (6 referências). Também estão presentes espaços que são prioritariamente (ou preconceituosamente) para crianças mas de facto são espaços para todas as pessoas (que possam pagar as dispendiosas

entradas), como é o caso do Oceanário (com 10 referências) e do Jardim Zoológico (com 6), e outros que são habitualmente espaços de famílias precisamente por terem diferentes valências que permitem vários usos para os vários elementos das famílias (por exemplo, a Alameda, com 5 referências, o Jardim da Estrela ou o Jardim das Conchas e dos Lilazes, com 2 referências cada).

7.5. NOTAS A PARTIR DOS EXERCÍCIOS DE MAPEAMENTO DE LISBOA

Este subcapítulo identifica espaços de Lisboa que, por diferentes razões, se revelaram contextos de possíveis situações de educação e aprendizagem de crianças. Foram sinalizados, especialmente, espaços e contextos da cidade que estão para além da escola, permitindo dar corpo à tentativa de romper com a lógica moderna do planeamento racional das cidades vinculado à separação de funções. Esta leitura de Lisboa será completada nos capítulos seguintes com a descrição e análise das práticas educativas vividas e desencadeadas por estes contextos (cap. 8) e com uma percepção sobre o lugar ocupado pelas crianças nos discursos e nas práticas observadas (cap. 9). Neste sentido, interessa aqui sintetizar alguns aspectos centrais a este primeiro capítulo de apresentação do caso em estudo.

- Os espaços da cidade identificados confirmam que, para os sujeitos do caso em análise, Lisboa tem as características que Trilla Bernet (1999) considera mínimas para o desenvolvimento de dinâmicas de «cidade educadora» para crianças. Isto porque, nas várias fontes foram identificados evidência dos quatro tipos de elementos que constituem a cidade como contexto de educação e aprendizagem (estrutura pedagógica estável, equipamentos não escolares com oferta educativa, acontecimentos efémeros com potencialidade educadora e massa difusa de acontecimentos e eventos urbanos);
- Os espaços identificados são maioritariamente, mas não exclusivamente, *centrais* e parcialmente *securitários* (Lopes, 2007/2008), o que é consistente com as zonas de implantação das escolas e da residência e com a tendência de protecção das crianças já sinalizada na literatura e reforçada pela tendência de escolarização da vida das crianças que se comenta a seguir;
- Residir dentro ou fora de Lisboa parece ser um facto determinante na relação que se estabelece com a cidade, tanto no que se refere às características atribuídas a esta cidade como no que se refere ao uso que dela é feito. Esta constatação emerge da análise dos dados dos questionários às famílias e também da análise ao exercício de mapeamento feito pelas crianças;
- De modo consistente com a literatura trabalhada no capítulo 4 e no capítulo 5, a identificação dos espaços propiciadores de aprendizagens e de contextos de

enquadramento de situações de educação parece ser mais retrospectiva do que apriorística. Isto porque parece estar ancorada em exercícios reflexivos sobre as experiências vividas e as práticas de relação com a cidade. Esta nota emerge igualmente da análise dos discursos e das rotinas dos sujeitos implicados como da análise de conteúdo da agenda cultural e da diversidade de espaços que integram e acumulam funções educativas;

- Nestes exercícios de identificação retrospectiva dos contextos de Lisboa, a escola não parece ter um lugar central nas escolhas das crianças, individualmente, nem das famílias. Apesar de terem sido detectadas algumas coincidências, elas não são mais expressivas do que as divergências. Assim se constata que, para além da escola, as práticas desenvolvidas em família, bem como a sua área de residência e de trabalho, parecem constituir-se como referências centrais para a relação que as crianças estabelecem com as cidades.
- Apesar destas constatações mais abertas, são vários os indícios que evidenciam a tendência de *escolarização do social* das e para as crianças identificada e analisada por Ferreira (2003 e 2007):
 - A multiplicação e transversalidade da oferta de programas educativos para «crianças do 1º ciclo» nas instituições não escolares de Lisboa é sinal de uma aceitação passiva do uso de um modo de organização escolar - e ao mesmo tempo facilitadora da angariação de público. Esta opção condiciona a concepção de programas educativos para um grupo de crianças com características cunhadas pela escola oficial (quantidade de crianças, idade das mesmas, relação entre elas, tipo de conhecimentos adquiridos previamente, etc);
 - O uso que as famílias fazem de actividades regulares fora da escola tende a manter as crianças dentro da *estrutura pedagógica estável* disponível em Lisboa, que prolonga a acção e as relações escolarizante em outras escolas (de desporto, de música, etc). Por outro lado, as opções para os adultos parecem ser menos estruturadas e mais sociais;
- Estas evidências de escolarização do social parecem conviver, paradoxalmente, com indícios de que estas crianças têm outras potencialidades para além da escola e da família; neste sentido parece poder-se dizer que estas crianças parecem mais alunizadas quando a forma de estabelecer relação com elas usa estratégias convergentes com as estratégias escolar. É interessante contrastar as respostas dadas pelas crianças nos diferentes instrumentos utilizados para a recolha dos dados aqui apresentados:
 - o instrumento A10 consistia numa pergunta à qual as crianças deviam responder por escrito (como é ser criança e viver em Lisboa?): este exercício

levantou poucas dúvidas às crianças e as respostas foram razoavelmente consistentes, entre si e com as respostas dos adultos; este acontecimento confirma as conclusões de Ferreira (2003 e 2007) sobre o lugar da escrita como um dos elementos centrais da escolarização das práticas sociais;

- no instrumento A11 pedi às crianças que transformassem aquele mapa no da sua Lisboa: os mapas eram todos iguais, o período de tempo usado pelas crianças para lhes dar resposta foi muito semelhante, os estímulos dados também, mas os modos de reacção a um exercício que não costuma ser feito em sala de aula, que não converge directamente para nenhuma área disciplinar e que não exhibe claramente a existência de uma resposta certa foram muito diversos - tanto em termos de processo como de resultados, tendo havido até alguma perturbação na ordem estabelecida sobre quem são os bons e os maus alunos, como acima se fez notar na análise dos casos Maga e Helo Kity.

CAPÍTULO 8.

CONTEXTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO: COMO SE OPERACIONALIZAM E RELACIONAM AS DIFERENTES SITUAÇÕES EDUCATIVAS VIVIDAS NA CIDADE?

O mapeamento dos lugares da cidade que se revelaram potenciais contextos de educação neste caso suscitou um conjunto de interrogações de ordem educacional e organizacional que serão analisadas neste capítulo.

Quais as características das situações educativas vividas? Confirmam-se os indícios de escolarização e de uma certa continuidade das práticas escolares? São dinâmicas pedagógicas que se pautam pela informalidade ou cumprem condicionamentos formais equivalentes aos da escola? Como se articulam os conteúdos e eventuais aprendizagens promovidas?

Quais as condições organizacionais subjacentes às situações educativas vividas? Quais as perspectivas dos vários profissionais envolvidos? Como se articulam os esforços e os projectos das diferentes instituições? Quais os propósitos que norteiam as dinâmicas desenvolvidas? Existem projectos e perspectivas partilhadas?

Estes dois conjuntos de questões subjazem e organizam as duas secções deste capítulo. Para a análise dos dados que permitem dar algumas respostas às questões acima colocadas, recuperar-se-á um conjunto de referentes teóricos abordados ao longo da primeira parte. Para a descrição das características das situações educativas vividas, farei uso da proposta analítica de Vadeboncoeur (2006), tendo em consideração algumas das dimensões de análise propostas: importância da localização das situações vividas, conteúdos de aprendizagem definidos, opções pedagógicas e avaliação. Em termos mais interpretativos, destacam-se a sistematização de Ferreira (2003) sobre os mecanismos de escolarização do social.

Já no que se refere ao segundo conjunto de questões a abordar em 8.2., elas serão observadas a partir de uma grelha de leitura adaptada das propostas de Nóvoa (2002) sobre as implicações para os profissionais de educação do desenvolvimento de um espaço público da educação. Em consonância com o papel central que o trabalho em rede tem para a promoção e configuração do espaço público de educação, a rede que emerge neste estudo de caso será analisada e tornada visível. Por fim, será apresentado um conjunto de dados que reflectirá (sobre) a dimensão educativa da rede analisada, a partir das propostas teleológicas enunciadas por Biesta (2010).

8.1. QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DAS EXPERIÊNCIAS POTENCIALMENTE EDUCADORAS VIVIDAS PELA TURMA EM ANÁLISE EM DIFERENTES CONTEXTOS DE LISBOA?

Importa descrever a especificidade das situações vividas por estas crianças, organizadas enquanto turma na companhia da sua professora, mas deslocadas do seu espaço convencional: a sala de aula. Sublinho que o objectivo destas descrições não é tanto comparar a especificidade do trabalho de educação desenvolvido pelas várias instituições da cidade implicadas neste caso. É também, e principalmente, compreender em que medida a integração no quotidiano escolar desta diversidade de situações e circunstâncias proporcionadas pela cidade pode imprimir mudanças e abrir novas possibilidades nos processos educativos subjacentes à escolarização. Mais do que apontar vantagens ou desvantagens de uma ou outra instituição e experiência, pretende-se descortinar a relevância deste modo de organizar o quotidiano escolar, saindo, literalmente e regularmente, do espaço e dos limites da escola. A proposta é perceber se (e de que modo) o uso da cidade como contexto múltiplo de ocasiões e situações de educação de crianças interrompe ou descontinua os modos mais instituídos de fazer acontecer a educação e, especificamente, a escolarização das crianças.

Descrição e caracterização das situações educativas vividas em diferentes espaços da cidade

Os quadros que se seguem aprofundam a listagem de situações de articulação com as instituições da cidade promovidas pela professora Isabel no período em análise (confrontar quadro 7.2.). A opção foi por organizar os quadros a partir do tipo de dados recolhidos sobre os contextos e as situações organizadas. Esta opção pretende ser coerente com o enquadramento epistemológico e metodológico, na medida em que se assume o carácter subjectivo da investigação e do impacto diferenciado que tiveram em mim a vivência colectivas destas situações educativas e o diálogo com os profissionais nelas implicados. O primeiro quadro reúne os contextos onde ocorreram situações educativas que eu tive oportunidade de observar e cujos profissionais responsáveis entrevistei; o segundo integra informação sobre situações que eu não tive disponibilidade para observar, mas cujos profissionais entrevistei; já o terceiro e último quadro deste subcapítulo descreve situações que observei em contextos diversificados, mas cujos profissionais não foi possível entrevistar.

BIBLIOTECA MUNICIPAL CENTRAL
<u>Encontros com escritores (Lídia Jorge na Biblioteca, Ana Zanati na escola):</u> Estas actividades foram previamente preparadas com a turma, através da leitura de um conto da autora (pelas bibliotecárias e pela professora) e da preparação de um conjunto de questões que as crianças colocaram às autoras no dia do encontro. As questões foram previamente aprovadas pela professora e atribuídas às crianças que as iriam fazer em voz alta, para além disso, foi proporcionada a compra dos livros, por contacto entre a escola e a editora para que as crianças pudessem ter uma obra autografada - a maior parte das crianças comprou o livro respectivo e pediu o autógrafo na sessão. A bibliotecária entrevistada referiu este tipo de actividades como um dos mais centrais do seu trabalho com as escolas, nomeadamente com esta turma.
<u>Sessões Temáticas diversificadas:</u> Os chafarizes de Lisboa ou as figuras tradicionais de Lisboa foram temas explorados por profissionais nem sempre desta Biblioteca, mas preparados como parte das actividades oferecidas pela rede municipal de bibliotecas. A ida a estas sessões não foi alvo de preparação com as crianças e tornou-se relevante porque, no ano lectivo de 2008/09, o projecto da turma era «Lisboa a meus pés». Observei uma destas sessões que consistiu na apresentação exaustiva em PowerPoint de todos os chafarizes de Lisboa e respectivas alterações ao longo dos tempos, e em que as crianças foram convidadas a deixar as questões para o fim - regra desrespeitada depois dos primeiros 10 min.
CULTURGEST
<u>Visitas-oficina às exposições temporárias da Galeria:</u> As crianças são organizadas em dois grupos, e cada um é acompanhado por um monitor diferente, organizando-se a actividade em duas secções, simultâneas ou sequenciais: a visita guiada com exploração em diálogo de algumas obras; breves exercícios que as crianças terão de fazer a partir de materiais e/ou indicações dadas pelos monitores. Os dois grupos não fazem visitas exactamente iguais. Estas são preparadas pelos monitores em articulação com a coordenadora do serviço educativo e, sendo eles próprios co-responsáveis e co-autores da sessão, fazem as suas adaptações em termos das obras que escolhem explorar, do ritmo da visita e das intervenções das crianças; convergem nos eventuais exercícios e nos materiais usados. A última visita incluía uma maleta pedagógica emprestada à turma com actividades de exploração em sala de aula. No fim da sessão, a professora é convidada a responder a um breve questionário de avaliação.
<u>Espectáculos para crianças:</u> As crianças assistiram no pequeno auditório da Culturgest a peças de dança para crianças concebidas por autores portugueses contemporâneos (a Barulhada e a Matrioska).

PAVILHÃO DO CONHECIMENTO - CIÊNCIA VIVA
<u>«K’Nojo. A ciência indiscreta do corpo humano» + «Vê, faz e aprende»:</u> Exposições interactivas, a primeira era temporária e a segunda permanente sobre vários fenómenos científicos. Esta visita foi organizada pela professora em colaboração com os pais do Carneiro que optaram por esta «festa de aniversário» em turma; os pais ofereceram as entradas a todas as crianças da turma, a mãe acompanhou a visita e levou uma pequena refeição de meio da manhã que aconteceu antes da visita às exposições. Uma vez dentro das salas de exposição, as crianças exploraram livremente, em pequenos grupos auto-organizados, os equipamentos interactivos que estão à disposição das visitas. Os primeiros eram da exposição <i>K’nojo</i> em que havia simuladores gigantes dos vários órgãos do corpo humano, onde as crianças podiam entrar para observar e sentir o seu funcionamento; tinha uma forte componente sensorial (justificando o nome da exposição) simulando sons, cheiros e imagens do funcionamento do corpo humano. «Vê, faz e aprende» é a exposição permanente com uma forte componente lúdica e interactiva. Havia alguns monitores que apenas se aproximavam das crianças a pedido ou então se as mesmas estivessem a pôr-se a si ou aos equipamentos em risco.
<u>«Vê, faz e aprende» + «Explora»:</u> Exposições permanentes, com um conjunto de máquinas de simulação interactiva de fenómenos da natureza e mecânicos. No ano lectivo de 2008/09, a turma fez duas visitas ao PC organizadas pela professora, no âmbito da acção de formação “Centros e Museus de Ciência como Centros de Recursos para o Ensino Experimental das Ciências”. Desta vez, a visita foi planificada, com preparação de um conjunto de fichas feitas pela professora que os alunos deveriam resolver em pequenos grupos e explorando alguns dos equipamentos das exposições. Na primeira visita, as crianças foram sendo informadas dos exercícios no percurso de autocarro particular para o PC, em que a professora organizou os grupos e distribuiu os materiais. Uma vez lá, as crianças dispersaram e tiveram alguma dificuldade em se concentrar nos exercícios pedidos, optando por explorar livremente os objectos. Algumas crianças ficaram frustradas e mesmo descontroladas, mas depois, progressivamente alguns dos trabalhos propostos foram feitos. Contudo, nem todos os objectivos foram alcançados, tendo sido concluídos <i>a posteriori</i> na sala de aula. A segunda visita foi observada pelas formadoras do PC e foi mais tranquila; as crianças tiveram um comportamento mais adequado e conseguiram resolver os exercícios propostos, de acordo com a informação dada pela professora.
ARQUIVO HISTÓRICO DE LISBOA
<u>Visita ao Arquivo:</u> As crianças foram recebidas nas instalações do arquivo pela mascote criada pelo serviço educativo, que apresentou as principais funções do arquivo e também informou sobre a visita. Depois foram organizadas em dois grupos que alternaram em duas actividades: visitar as várias salas de trabalho do arquivo, em que os diferentes tipos de técnicos estavam a desempenhar as suas funções quotidianas, que interromperam para explicar às crianças o funcionamento dos equipamentos e as funções desempenhadas por si próprios (alguns destes profissionais tinham preparado um pequena actividade para as crianças, de que é exemplo a digitalização das mãos de toda a turma). Enquanto isto, o outro grupo fazia alguns exercícios relacionados com os trabalhos e as funções do arquivo (no pátio, fizeram um jogo da glória por equipas com questões sobre as funções e tarefas do arquivo e na sala de reuniões fizeram um friso cronológico).

<u>Visita à escola: peddy-paper no bairro de Arroios:</u> O ponto de encontro foi na sala de aula, desta vez para fazer um percurso pelo bairro onde fica a escola; ainda na sala as técnicas do arquivo fizeram uma breve apresentação do que ia passar-se e distribuíram materiais para a actividade; era uma ficha com identificação dos locais e dos vestígios históricos que pontuavam o percurso do peddy paper, incluindo questões sobre o que estava a ser observado e explicitado no local. Uma vez feitas as explicações, as crianças foram divididas e dois grupos e saíram da escola conduzidas por cada uma das técnicas; cada grupo tinha a companhia de outros adultos (a professora, eu e a avó da Gema). Seguiu-se um percurso nas ruas adjacentes á escola, com paragens em sítios específicos onde era pedida a observação de alguns pormenores e era contada a história das modificações sofridas por aquele lugar; depois, cada criança tinha de individualmente dar resposta a um exercício sobre aquela paragem. E assim foi sendo até ao regresso à sala de aula. Os dois grupos fizeram o mesmo percurso, com sequências diferentes.
TEATRO MARIA MATOS
<u>«G'anda Pinta»:</u> Peça de teatro criada pela companhia Teatro Praga para crianças. A peça começava logo na recepção da turma à entrada do Teatro, em que todas as crianças e adultos tiveram de vestir uns fatos espaciais para colaborar naquilo que parecia uma investigação forense, mas cheia de pormenores inusitados. Estavam presentes não apenas os actores e as crianças da turma, comigo e com uma das mães, mas também a equipa do Teatro, incluindo a programadora do serviço educativo e o director do Teatro. Esta introdução cativou imediatamente as crianças que davam pequenas gargalhadas nervosas e observavam tudo e todos com muita atenção. O tema da peça, percebeu-se entretanto, era o pintor Jackson Pollock e a sua técnica de pintura; as referências de séries televisivas continuaram a ser usadas de modos inventivos: as crianças faziam parte de equipas de investigadores, cujas linhas de pensamento sobre a investigação eram pontuadas com questões e debates entre as crianças - que eram conduzidas até à resposta certa. Para além dos debates sobre temas de arte, algumas crianças experimentaram pequenos exercícios de dripping (a técnica criada por Pollock) e que estava no centro da trama.
MUSEU DO CHIADO - MUSEU NACIONAL DE ARTE CONTEMPORÂNEA
<u>«Revolução Cinética - Visita guiada e oficina»:</u> A professora recebeu um convite telefónico para ir com a sua turma a esta actividade do Museu (casualmente, eu estava com a Isabel quando este telefonema ocorreu). A visita foi guiada pela coordenadora do serviço educativo, que escolheu algumas obras em que o tema da exposição se tornava mais imediato. Assim, as crianças foram convidadas a observar e a movimentarem-se em torno de alguns quadros e esculturas cuja percepção modificava com a distância e o movimento do espectador; estiveram ainda em salas escuras e cheias de objectos em que a ilusão óptica era trabalhada pelo movimento dos objectos. A partir dos círculos cinéticos de Marcel Duchamps, as crianças foram convidadas a construir os seus próprios objectos de ilusão óptica, numa oficina que foi orientada por dois monitores contratados pelo Museu e apresentados às crianças pela coordenadora do serviço educativo. Nesta actividade, as crianças desenharam e pintaram espirais, que depois recortaram e furaram no centro de modo a que elas pudessem ser postas a girar e assim provocar a sensação de ilusão óptica.

Quadro 8.1. Notas descritivas de situações educativas vividas pela turma durante o estudo de caso.

Fontes: Observação directa e entrevistas aos profissionais de educação

Este quadro integra os contextos sobre os quais foram recolhidos mais dados e onde se encontram as IACC mais frequentadas pela turma em análise. À excepção do Teatro Maria Matos e do Museu do Chiado, em todos os contextos as crianças participaram em mais situações educativas do que as registadas no quadro; no entanto, este registo é o que os dados recolhidos permitem desenvolver e proporciona uma visão panorâmica das situações vividas. Destaca-se a diversidade de situações possíveis e usufruídas nestas instituições da cidade, que não são exclusivamente serviços para crianças, nem tão só espaços para crianças, e cuja oferta para crianças muda regularmente. Em todos estes casos, a programação muda ao longo do ano e de ano para ano, o que potencia a repetição de visitas e a continuidade de relação - que, neste caso, foi mais induzida pelas práticas do que por eventuais projectos, como será abordado no subcapítulo seguinte na análise das dinâmicas desta rede de educação.

Acompanhar as crianças em todas estas situações estimulou o meu olhar e revelou-se muito enriquecedor da minha capacidade de conduzir a investigação em termos genéricos e especificamente no diálogo com os profissionais responsáveis pela sua organização. Por outro lado, permitiu que os entrevistados me vissem como parte do caso que estava a ser estudado, uma vez que me tinham conhecido na sua instituição e na própria situação sobre a qual a entrevista estava a ser desenrolada, estabelecendo uma linguagem mais comum entre entrevistador e entrevistado. Esta oportunidade de relação múltipla com os contextos permitiu que o meu olhar sobre eles fosse mais profundo.

Já nos casos das situações educativas descritas nos próximos quadros, a informação recolhida é de facto menos completa; contudo, não põe em causa o objectivo de compreender estas dinâmicas educativas no modo como interpelam a escolarização, uma vez que foi possível recolher dados sobre as dimensões de análise acima propostas a partir de Vadeboncoeur (2006).

SITUAÇÕES EDUCATIVAS PROPORCIONADAS, SEGUNDO OS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

TEATRO MUNICIPAL DE SÃO JORGE - DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL (DESA) DA CÂMARA DE LISBOA

III Congresso da Criança + piquenique:

Esta iniciativa é o culminar dos programas da DESA com turmas ou escolas que desenvolvem projectos curriculares relacionados com o ambiente em parceria com os técnicos da DESA. A turma foi convidada “especial” para apresentar o seu trabalho «Lisboa Ideal», que as crianças fizeram como resposta ao programa de 2007 da Associação Alcantara. As crianças foram a este congresso, que estava cheio de crianças de várias escolas da cidade, e apresentaram no grande palco do São Jorge as suas considerações e propostas sobre Lisboa, ouviram também falar dos projectos das outras turmas e depois foram todos juntos ao piquenique em Monsanto, organizado pela DESA.

MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA NATURAL E JARDIM BOTÂNICO

Laboratório de minerais:

Visita à exposição permanente sobre os minerais; esta visita inclui um conjunto de jogos organizados para crianças do 1º CEB por um dos investigadores do museu que acumula funções de disseminação (como o próprio designou em entrevista, aludindo aos seus modelos, de que é exemplo Carl Sagan). De acordo com o entrevistado, esta actividade surgiu por necessidade de ocupar as crianças do 1º CEB que esperavam a sua vez para visitarem a exposição dos dinossauros, uma vez que as turmas são normalmente divididas em dois grupos de modo a que a visita guiada seja feita em boas condições. Ou seja, esta exposição e tema não foram concebidas para crianças do 1º CEB, mas foi posteriormente pensada uma estratégia de a tornar inteligível e interessante para crianças desta faixa etária; o entrevistado considera que tem sido um laboratório muito bem sucedido.

Quadro 8.2.: Descrições de situações educativas proporcionadas nas instituições

Fonte: entrevistas aos profissionais de educação.

SITUAÇÕES EDUCATIVAS OBSERVADAS

MUSEU DO TEATRO ROMANO

«Visita e oficina»:

As crianças começaram por uma breve visita guiada pela técnica ao museu arqueológico, a seguir ao que fizeram uma actividade de observação, identificação e registo de vestígios arqueológicos de materiais domésticos romanos. As crianças foram organizadas em pequenos grupos e cada grupo tinha um objecto para identificar o nome e a função e depois desenhar individualmente. Depois desta actividade, visitaram as ruínas do teatro romano, na pequena área onde então se tinha acesso, que era apenas uma vista a partir de um pequeno balcão. Durante esta visita, a técnica do museu foi contando histórias sobre os modos de utilização daquele espaço. No fim da actividade, foi pedido à professora que preenchesse um pequeno questionário de avaliação da visita e da actividade.

MERCADO MUNICIPAL 31 DE JANEIRO

«Vamos todos ao mercado»:

Actividade organizada pela Câmara Municipal de Lisboa para as crianças dos 3º e 4º anos do ensino básico. Uma vez no mercado, as crianças foram organizadas em dois grupos e sentaram-se em círculo para uma sessão de explicação da roda dos alimentos, feita por duas monitoras nutricionistas. Ao longo da exposição, as crianças foram interrogadas sobre as suas práticas alimentares, que foram avaliadas pelas monitoras - estas nem sempre se mostraram disponíveis para as perguntas e comentários das crianças. Depois disto, as crianças foram conduzidas pelo mercado, convidadas a observar os vários produtos, os seus preços e os modos de conservação; fizeram até uma pequena incursão na câmara frigorífica do mercado. Por fim, foi oferecida uma refeição leve às crianças e foi feito um jogo de simulação das actividades do mercado, que requerem o treino de competências matemáticas.

INDIE LISBOA - FÓRUM LISBOA
<u>«Indie Junior»:</u> Secção para crianças do festival de cinema independente de Lisboa organizado pela Associação Zero em Comportamento. As sessões ocorreram na enorme sala do Fórum Lisboa, que estava cheia de crianças, e logo muito ruidosa. No fim da sessão as crianças votaram nos filmes vistos e voltaram para a escola.
AMNISTIA INTERNACIONAL - FÓRUM LISBOA
<u>«Comemoração dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos»:</u> Organizada pela amnistia internacional, esta sessão teve um formato de programa de televisão ao vivo e aconteceu numa grande sala de espectáculos, que estava cheia de crianças. Organizou-se em algumas partes: foi exibido um filme de animação e uma peça de teatro de marionetas sobre temas afins dos direitos humanos; a seguir, cada turma subiu ao palco para apresentar um dos direitos, em que cada criança transportava uma folha A4 com uma letra de uma palavra chave do direito que seria lido por uma das crianças; depois houve dois mini-concertos.
MUSEU DA CIDADE
<u>Visita guiada:</u> As crianças visitaram o museu que trata da evolução da cidade de Lisboa. O grupo foi sendo guiado pelo técnico do museu que ia contando histórias das várias épocas e conduzindo os percursos.
INETE (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA)
<u>Oficinas de ciências:</u> A convite de professores desta instituição cujos filhos já frequentaram a escola deste caso, as crianças do 4º ano foram convidadas a visitar o Inete para fazer oficinas de experimentação científica. Dois professores da instituição apresentaram às crianças o plano de trabalhos e depois foram organizadas em pequenos grupos e fizeram um conjunto de experiências em torno do tema da cor: a percepção da cor e a fabricação de tintos. Cada experiência tinha um protocolo a ser seguido, que incluía o registo da experiência; cada pequeno grupo fez todas as experiências com a orientação de um aluno da instituição.
ASSOCIAÇÃO «NÓS COM DEFICIÊNCIA RUMO À CIDADANIA»
<u>Sessão de sensibilização para a deficiência:</u> Projecto da iniciativa da associação que trabalha para a integração de pessoas com deficiência; o programa foi para toda as crianças da escola que estiveram com os membros desta associação no ginásio da escola, onde estavam preparados um conjunto de situações em que as crianças tiveram uma pequena experiência de orientação com olhos vendados, de deslocação com cadeira de rodas, de escrita em máquina Braille, de deficiências visuais acentuadas. Havia um conjunto de situações preparadas e as crianças passaram por todas elas, sendo que algumas ficaram tão perturbadas que desistiram do exercício antes de chegar ao fim.

Quadro 8.3. Descrições de situações educativas vivenciadas nas saídas escolares durante o estudo.

Fonte: registos de observação directa não participante.

No que se refere aos conteúdos de aprendizagem propostos por estas situações educativas, é possível situar uma dupla possibilidade da oferta desenvolvida, com base na relação que estabelecem com a temática central específica à instituição em que ocorrem:

- programas que *traduzem* para as crianças obras ou temas centrais à instituição e que se normalmente estão direccionados para adultos (por exemplo, as visitas-oficina na Culturgest, a visita-guiada ao Museu do Teatro Romano, o Laboratório de Minerais do Museu de História Natural, a visita guiada à exposição arte cinética no Museu do Chiado, as oficinas e jogos proporcionados pelo Arquivo Municipal de Lisboa);
- programas que apresentam e promovem de *obras para crianças*, que são pensadas e concebidas especificamente para este público (por exemplo, a peça «Granda Pinta» no Teatro Maria Matos, a «Barulhada» na Culturgest, as exposições do Pavilhão do Conhecimento ou a apresentação de livros para a infância, e respectivos autores, na Biblioteca).

De acordo com os dados recolhidos, as instituições visitadas organizam-se em dois tipos:

- há instituições que promovem os dois tipos de oferta;
- há instituições que optam por uma destas possibilidades.

Para as crianças do caso em análise, esta dupla abordagem verificou-se na Biblioteca Municipal e da Culturgest. Já no Museu do Chiado, no Arquivo Histórico e no Museu Nacional de História Natural, foram vividas apenas situações correspondentes à primeira opção: de promover o contacto com as obras ou temas que a instituição tem em exposição, ou à disposição, criando estratégias que os profissionais consideram facilitar o acesso das crianças. O Teatro Maria Matos, o Pavilhão do Conhecimento e a secção para crianças do Indie Lisboa, enfatizaram a segunda opção, concentrando-se na divulgação de obras feitas especificamente para crianças - embora integradas em programações e dinâmicas mais abrangentes.

Esta diversidade de opções e situações interroga:

Qual a relação entre a oferta de cariz educativo, a identidade da instituição e as características espaciais do lugar onde ocorrem as actividades?

Como foi destacado na parte I, uma das características da nossa contemporaneidade é precisamente o risco da perda desta dimensão da existência espacial e social, por via de dois factores distintos trabalhados por Lopes (2007/2008): a disseminação do carácter virtual do tempo presente e a obsessão com a segurança que se traduz na procura de lugares com estratégias sofisticadas de segurança, que quase negam a possibilidade do espaço público, especialmente às crianças. É a partir destas constatações que Tonucci (2004) desenvolve uma parte significativa do seu trabalho da Cidade das Crianças, fazendo a apologia da experiência do lugar.

A Biblioteca Municipal, que se concentra especificamente no livro e na leitura, assume também um papel de animação comunitária e de centro de recursos para as escolas e famílias promovendo regularmente sessões de sensibilização a temáticas diversificadas, que ultrapassam o seu campo mais específico de actuação:

“Filipa - A animação, animar o espaço e portanto através da animação é incentivar a leitura. Portanto através da hora do conto, dos ateliers... o incentivo à leitura.

(...)

É um grupo de trabalho de pessoas que estão também nos espaços infantis [das bibliotecas municipais] que formaram acções de sensibilização. Portanto fizeram um projecto de acções de sensibilização. E têm vários temas onde deram um leque de vários temas onde cada, onde cada espaço [cada biblioteca da rede] escolheu os temas que achava bem escolher. Eu escolhi os temas consoante as efemérides. Por exemplo, a alimentação escolhi porque há o dia mundial da alimentação, escolhi esse tema para fazer a ponte. Porque depois faço uma mostra de livros sobre alimentação, né?

Elisabete - Organizam o todo.

Filipa - E depois temos a palestra ou a acção de sensibilização. Foi dentro, foi dentro disso.

Elisabete - E essas palestras são só para os professores ou também são para ...

Filipa - Não, são para escolas. São grupos organizados para escolas do 1º ciclo.” (transcrição da entrevista a Filipa, linhas 76-77 e 312-321 - confrontar Anexos B,III.3, CD-ROM)

De algum modo, a entrevistada parece considerar que todas estas estratégias são válidas para alcançar o seu propósito maior: incentivar a leitura. Contudo, destaca-se que este tipo de actividades pouco se articula com a especificidade da própria instituição e dos seus recursos físicos materiais e humanos. Isso tornou-se claro nas sessões que observei. Vejamos. No encontro com a Lúcia Jorge, que tinha sido alvo de preparação prévia com as crianças da turma em sala de aula, tudo parecia fluir dentro das salas reservadas às crianças na biblioteca municipal. As crianças sentaram-se suficientemente confortáveis, a escritora também e foi possível sentir que era numa biblioteca pública que estávamos, todos rodeados de livros e com pessoas a surgirem e a juntarem-se à situação e a conversa foi muito interessante. A escritora respondeu a questões das crianças sobre a história do livro em divulgação e sobre o contexto em que a escreveu e contou histórias da sua vida, explorando o modo como começou a escrever ainda enquanto criança. Por outro lado, a sessão sobre os Chafarizes de Lisboa foi difícil de desenrolar, tendo começado logo no facto de a sala ter de ser escurecida para que a apresentação em PowerPoint fosse visível e nada mais (nem os livros, nem a própria sala), de ninguém poder passar por aquela sala enquanto a sessão durou, de as crianças terem de se ajustar porque nem todas conseguiam ver a projecção e nem todas cabiam nas cadeiras dadas, o que foi provocando desconforto ao longo da sessão e pelo facto de a monitora ter uma longa sequência antecipada para apresentar tudo, na qual as perguntas das crianças não cabiam. De facto, esta sessão

poderia ter ocorrido em qualquer outro espaço, para qualquer faixa etária, e a metodologia usada seria mais apropriada para uma conferência.

O confronto entre estas duas situações permite destacar a importância da experiência do lugar na concepção das situações educativas. Quando questionada sobre a vinculação das aprendizagens e situações propostas aos contextos e às características institucionais específicas, a maioria dos profissionais considerou que as aprendizagens aí proporcionadas não são exclusivas daquele determinado contexto - quase sempre esta resposta era feita com algum pudor, a que logo se seguia o orgulho com o património e as potencialidades dos seus contextos de trabalho. De facto, algumas das temáticas exploradas pelas situações educativas poderão ser independentes dos lugares das instituições e do trabalho dos profissionais - veja-se o caso das celebrações dos 60 anos dos Direitos Humanos ou algumas das propostas concretizadas pelo Arquivo. Contudo, a opção por localizar a situação educativa num determinado lugar deve ser fundamentada, articulando as características do lugar com as propostas educativas.

Em termos gerais, os entrevistados consideram que as dinâmicas promovidas e as aprendizagens propostas são facilitadas pelas características da instituição, quer em termos dos recursos e eventualmente do acervo, quer em termos de arquitectura, como até do carácter público da instituição em causa. Para além das palavras mais ou menos contidas dos entrevistados, os dados recolhidos por observação sublinham o carácter central das características contextuais, seja do ponto de vista operacional (tamanho e capacidade das salas, iluminação, características dos percursos, condições sonoras), seja do ponto de vista dos recursos físicos e materiais (obras de arte, equipamentos laboratoriais, livros, o palco, a fauna e flora, no caso do Botânico e de Monsanto) e dos recursos humanos (artistas, investigadores, biólogos, etc.).

“na investigação, falar na primeira pessoa é essencial. O professor é mais do que capaz e habilitado para falar da investigação científica, provavelmente nunca a fez, e quando eles vêm ao museu e falam com quem realmente faz, isso é muito diferente. E isso é uma coisa que os centros ciência viva nunca poderão facultar, ao passo que o museu pode. O museu tem colecções em acervo, tem um conjunto de investigadores que trabalham sobre aquelas peças e que depois poderão falar com toda a propriedade e na primeira pessoa sobre como é que se fez, como é que se chegou àqueles resultados, como foi feito, etc. E isso é uma mais-valia e faz toda a diferença.” (linhas 668-674 da transcrição da entrevista a Artur, Museu de História Natural - Confrontar Anexos B,III.2, CD-ROM)

Esta ideia referida pelo entrevistado é central nas experiências vividas pelas crianças nestas instituições da cidade. Para além da oportunidade de frequentarem espaços que não são serviços para crianças, são proporcionados encontros com profissionais que não são especialistas em crianças e nem sempre são educadores. Esta oportunidade amplia os limites dos possíveis destas crianças que são assim confrontados com o mundo real e no presente. Com pessoas que não representam outros ou o conhecimento que os outros

construíram mas antes são parte do sistema de produção de conhecimento, de arte, de ciência, cultura ou ambiente.

A primeira observação que fiz foi na Culturgest; fiquei bastante impressionada com a tranquilidade e qualidade da situação educativa ali desenrolada, num espaço que eu já conhecia e sempre tinha considerado soturno. O uso feito pelas crianças e a percepção daquelas salas com crianças sentadas por todo o lado modificaram a minha leitura desta instituição. De acordo com a coordenadora do serviço educativo, na Culturgest as oficinas para os diferentes públicos, especialmente públicos escolares dos vários níveis de ensino, decorrem da especificidade da programação artística:

“Ora nós temos uma fabulosa colecção, temos exposições temporárias que mudam de três em três meses, temos uma bagagem tão boa para oferecer de actualidade que seria um desperdício não partirmos dela.” (Linhas 198-200 da transcrição da entrevista a Rosário, Culturgest - Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

Central no discurso e na abordagem da instituição e da entrevista é esta ideia da actualidade dos conteúdos que tem correspondência na própria organização da situação educativa. De facto, a actualidade mistura-se em absoluto com a efemeridade e com a possibilidade absoluta de aqueles conteúdos, aqueles temas, aquelas obras daqueles artistas, não ficarem no cânone e não haver mais oportunidades de serem olhadas.

Ora esta relação mais e menos articulada entre a situação educativa e as instituições promotoras e os espaços físicos onde elas decorrem convoca uma outra interrogação:

Quais as características pedagógicas específicas às propostas educativas não escolares para crianças?

A resposta a esta questão parece ser mais simples e mais transversal às diferentes instituições:

As situações concebidas para crianças por instituições não escolares tendem a ser *visivelmente* activas, integrando quase sempre um pequeno trabalho entre momentos mais expositivos.

De facto, na maioria das situações observadas, a introdução de actividades práticas parecia ser uma preocupação e, em alguns casos, parecia ser esse o elemento distintivo da oferta direccionada para crianças. No museu do Teatro Romano, as crianças faziam um jogo e um desenho com alguns vestígios arqueológicos; no Museu do Chiado, as crianças fizeram os seus próprios círculos cinéticos depois de ter observado os de Marcel Duchamps; no Arquivo de Lisboa, fizeram um friso cronológico, experimentaram digitalizar as suas mãos no enorme digitalizador de documentos essencial ao trabalho de arquivo e jogaram o Kivo que era uma adaptação do jogo da Glória mas com perguntas sobre o trabalho do Arquivo, na Culturgest, fizeram desenhos utilizando a linguagem da Frances Stark (com letras e desenhos), na peça de teatro «Granda Pinta» tinham de responder a um conjunto de questões que os actores iam fazendo. E como se poderá constatar na leitura dos três quadros acima apresentados, os exemplos multiplicam-se.

De diferentes modos, na maioria das situações observadas foram propostos exercícios práticos às crianças.

“Entretanto, num dia feliz, eu tive uma ideia interessante, que foi criar um jogo, deixar de... de fazer aquele discurso monocórdico, museológico antiquado do século XVIII e tal... resolvi meter os miúdos... pôr a carroça à frente dos bois! Ou seja, eles vão ver os minerais, eles é que vão descobrir. A minha estratégia foi, eles vão ter de descobrir as coisas que eu quero que eles saibam.

Arranjei um jogo que foi, pegar num conjunto de minerais, que ainda por cima sendo bonitos não era muito grave que eles os deixassem cair, que eles lhes pegassem... que de alguma forma os danificassem. Mas eram suficientemente bonitos para abrir a boca e simultaneamente espécimes representativos e com características bem marcadas para serem fáceis - embora eu, de vez em quando, eu tenha dois ou três, que são mais difíceis para aqueles grupos que vão um bocadinho mais longe. E então eu defino as regras lá fora, dizendo que não é uma competição, não é quem faz mais, não é quem faz mais depressa. Outra regra é que às vezes há só um, um mineral, e os meninos são 3 ou 4, porque tem de se fazer grupos, e portanto toda a gente tem de pegar no mineral. E, acima de tudo, não há correrias, porque aqui eles podem tropeçar, podem bater com a cabeça nas vitrinas, que as arestas são em alumínio... portanto não há correrias, há tempo para fazer tudo, para verem tudo, não é o que fizer mais, nem fazer mais depressa... portanto, isso fica, com a ajuda dos professores, fica mais ou menos claro e eles assimilam muito rápido. Depois a seguir passo-lhes os minerais para as mãos. E o objectivo é o quê? É eles dentro de toda esta imensidão de minerais que há nesta sala e nestas vitrinas, eles encontrarem um que seja igual, maior, mais bonito e verem o nome e virem-me dizer. Depois aí é a parte caótica, do virem-me dizer.

Todos encontram ao mesmo tempo e tal... mas faz parte, faz parte. Eles ficam super animados, é aqui uma gritaria bestial. Alguns professores tentam acalmar e que não façam tanto barulho... e eu acho que não, acho que eles devem mesmo é extravasar p'r'aí” (Linhas 29-61 da transcrição da entrevista a Ártur, Museu de História Natural - Confrontar Anexos B, III.3, CD-ROM)

Observe-se o modo como este jogo surge como uma estratégia para fazer as crianças observarem e percorrerem as várias vitrinas da sala de exposições. Em si não tem outra relevância, é perfeitamente instrumental perante a actividade maior que é a observação de uma exposição que não foi pensada para crianças e cujo tema não está incluído especificamente no currículo oficial do 1º ciclo do ensino básico. Para além disto, repare-se na centralidade do papel do adulto que controla a situação, define e transmite as regras, sabe à partida o que é que os alunos têm de descobrir, tem sempre à vista a resposta certa e dá espaço às crianças para extravasarem, de modos aparentemente previstos e previsíveis e que reforçam a centralidade dos adultos. Este tipo de abordagem repete-se, por exemplo, no Museu do Teatro Romano, como se pode ler no quadro acima.

Já no caso da Associação «Nós com deficiência...», do Inete ou do Museu do Chiado, a opção foi por ter uma actividade cujo objectivo era fazer as crianças sentirem e experimentarem alguns temas ou expressões, variando a natureza das mesmas - desde expressões artísticas, à observação de fenómenos experimentais e à simulação da apropriação de mundo com alguns tipos de deficiência. Noutros contextos a actividade prática tinha o objectivo de consolidação e verificação das aprendizagens promovidas; isto aconteceu no caso do Arquivo Histórico, do Mercado Municipal. A entrevistada do Parque Florestal de Monsanto revela claramente esta dinâmica, e, embora as crianças não tenham frequentado especificamente as actividades desenvolvidas para e com as escolas sobre ambiente e ecologia que esta equipa fomenta, clarifica este uso das actividades ditas práticas:

“E nós percebemos que muitos dos conteúdos que passávamos, quer ao nível do habitat, da locomoção, do tipo de animal que vivia na cidade, eles não conheciam, eles pensavam que as aranhas e as lagartixas não viviam na cidade, que viviam noutro sítio.

Nós chegámos a essas conclusões e achámos que devia haver uma componente muito prática. E então agora há. Eles vão para o jardim, com lupas nas mãos para encontrar esses animais e arrumarem. Mas é muito giro as concepções que eles têm. Mesmo das árvores. Para eles, é tudo árvores... mas têm uma concepção muito concreta que a árvore está na terra, não há árvores em mais lado nenhum... a árvore é na terra. Agora com os animais já não. Os que voam eles sabem que voam, mas há outros que eles têm mais dificuldade, então o tipo de habitat... conhecem muito bem os que estão na terra e na água, os outros...

E trabalhamos a questão do conhecimento. Qual era o conhecimento que as crianças ficavam depois dos nossos projectos. E foi giro porque foi feito um pré-teste e um pós-teste, e comparou-se antes de terem a sessão e depois de terem a sessão. Houve melhoria, isso houve, houve melhoria de conhecimento, o que eles tinham antes e o que tinham depois, mas mesmo assim houve algumas lacunas, a nível dos conteúdos que se mantiveram.”
(linhas 518-530 da transcrição da entrevista à Alice, Parque Florestal de Monsanto - Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

Ainda sobre estas opções pedagógicas no trabalho com crianças, as entrevistadas dos serviços de educação da Culturgest e do Museu do Chiado evocaram um debate muito interessante em torno do lugar atribuído ao «*hands-on*» (qualquer coisa como «mãos na massa») e que se refere a estas actividades práticas e concretas propostas às crianças, muitas vezes culminando na elaboração de trabalhos muito expressivos. Sobre esta questão específica, as entrevistadas assumem preocupação também com um trabalho de atitude, de reflexão, que por tanta vontade do aspecto prático e lúdico, corre riscos de ser esquecida (“às vezes o *hands-on* significa *minds off*” afirma Rosário, Culturgest¹⁷⁵).

¹⁷⁵ Leite e Vitorino (2008) falam de «*brains-on*», reflectindo também sobre a necessidade de encontrar um equilíbrio pedagógico salutar.

“Ao contrário do que os professores gostariam, os professores pensam que vêm fazer um atelier, uma coisa muito prática, que vêm fazer um desenho... e muitas vezes não vêm fazer nada disso, vêm conversar connosco, que é um desarranjo total. Mas - e digo-lhe com certeza - muitos destes meninos dizem coisas que estão no catálogo, que o comissário escreve. Portanto eles penetram na obra com uma facilidade e com uma disponibilidade que muitos adultos não têm. (...) O nosso objectivo é que consigam a partir de um objecto feito na nossa era, portanto partilhado por nós, que comuniquem connosco, tentar partilhar um bocadinho mais aquele tempo. E a criação de um objecto, às vezes, faz-nos deixar de olhar para aquilo que nos traz à exposição, que é a obra de arte. A criação do objecto ajuda a que dos cem, cinco meninos sejam artistas plásticos, mas nós tivemos cem e cem deles deviam ser críticos de arte, deviam ser críticos a longo prazo.” (linhas 287-298 da transcrição da entrevista à Rosário, Culturgest - Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

Também a entrevistada do Pavilhão do Conhecimento se refere a este risco de as estratégias propostas terem um uso exclusivamente lúdico, sem se traduzirem em oportunidades de aprendizagem. O contributo da responsável pelo serviço educativo do Teatro Maria Matos é central para a problematização do carácter activo da oferta para crianças e do seu lugar na construção das situações educativas. Assim, apesar de as crianças apenas terem usufruído da apresentação de uma peça de teatro para crianças e de terem cumprido as indicações dos actores quanto à deslocação no espaço e às respostas a questões previamente formuladas, havia outras estratégias de programação, que não chegaram a ser frequentadas pelas crianças deste estudo de caso. Ainda assim vale a pena introduzir esta linha de trabalho como mais um apontamento sobre as possibilidades educadoras, uma vez que nenhuma outra instituição se refere a uma proposta desta natureza:

“a ideia era explorar a ideia das histórias improváveis. E então a partir daí uma das coisas que propus à Aldara Bizarro [performer e coreógrafa portuguesa] foi recolher as histórias das crianças. Então era nós damos uma história a uma criança e ela devolve-nos uma outra. E com essas histórias o que vamos fazer é construir um espectáculo que no ano seguinte em Junho será devolvido ao jardim. Este projecto é um projecto que vai circular e há um, há um tronco, o espectáculo tem um tronco, e depois há uma parte que são estas histórias que vão ser recolhidas em diferentes sítios em função... Por exemplo, imagine, se o espectáculo for para Guimarães vão ser recolhidas histórias em Guimarães e o corpo continua igual e aquele momento é o de Guimarães. Percebe? Isso é uma das, isso é uma das possibilidades.” (linhas 1150-1158 da transcrição da entrevista à Sílvia - Confrontar Anexos B, III.8, CD-ROM)

Como se pode perceber, esta seria uma outra possibilidade do trabalho dos serviços educativos, que assim remete para as ideias da «democracia cultural» (ver nomeadamente, Lopes, 2007): a participação das crianças como co-autoras de trabalhos a serem apresentados e não apenas como espectadoras mais ou menos passivas. A possibilidade da concepção conjunta de actividades e situações educativas e culturais não parece ser praticada pelas instituições implicadas neste estudo de caso. Contudo em

alguns deles surge uma ideia da *co-realização*, no sentido em que a participação das crianças é fundamental para a prossecução das situações educativas propostas, como é o caso dos encontros com escritores promovidos pela biblioteca (em que as crianças fazem perguntas mas estas são previamente aprovadas, ou não, pela professora e/ou pela bibliotecária), e de outras situações não observadas, mas registadas anteriormente, como a participação no concurso dos CTT e da PSP.

Em termos gerais, e em jeito de síntese sobre a dimensão activa das situações educativas para crianças, podem identificar-se usos diferenciados das actividades:

- uso *instrumental* - em que as actividades facilitam a passagem por um determinado conjunto de materiais ou ideias que não tendo sido pensadas especificamente para crianças parecem ser demasiados exigentes (é o caso da opção do Museu do Teatro Romano, do Museu de História Natural, e de algumas propostas do Arquivo Municipal);
- um uso *lúdico-didáctico* - em que a actividade é central na situação educativa e que é simultaneamente divertida e é a melhor tradução concreta dos conteúdos e competências que se pretendem trabalhar e fazer aprender (é o caso do Pavilhão do Conhecimento e dos passeio ao Bairro organizado pelo Arquivo);
- uso de *consolidação-certificação* - em que a actividade é usada para verificar ou consolidar as eventuais aprendizagens (caso de algumas actividades do Parque Monsanto, de algumas actividades da Culturgest e do Arquivo);
- uso *emergentista* - em que a actividade pode promover outras actividades, outras questões ou outras aprendizagens para além das previstas inicialmente (foi o caso das actividades propostas para sala de aula por uma das oficinas da Culturgest e o caso da ideia de co-autoria apresentada pela profissional de educação do Maria Matos Teatro Municipal).

Um elemento central ao uso e desenrolar das situações educativas em contextos não escolares foi a presença constante da professora, o que coloca questões muito interessantes, directamente para o desenrolar das situações e indirectamente para a relação que a professora tem com as crianças da sua turma.

Qual a relevância da presença da professora nas situações não escolares?

Em todas as situações observadas, a professora acompanhou sempre as crianças e muitas vezes participou das propostas de trabalho, por exemplo respondendo ou entrando nos jogos. De acordo com alguns dos entrevistados, este é um aspecto central das actividades educativas organizadas para turmas escolares, no entanto nem sempre se verifica.

“E portanto a criação de referências é muito importante e o elo de ligação e de confiança com o professor e isso parte por bons materiais, por materiais que fomentem a visita e por, na minha opinião, deslocações, eu vou lá tantas vezes quantas as que forem necessárias para me conhecerem melhor (...)

nós não deixamos as pessoas ir beber cafés, e há tentativas disso - portanto se o professor vem, melhor do que ninguém vai ver o que se está a fazer, mas vêm obcecados pedir-nos informação porque têm de redigir um relatório, porque precisam de justificar a saída ... Mas é provinciano porquê? Porque a saída é justificada pela saída. Aprende-se tanta coisa na saída e ... no autocarro... não há melhor. Será que os directores e os pais pensam que...

(...) Por exemplo, tenho aqui um [professor] que diz «estou na área das ciências exactas e como tal venho apenas acompanhar o grupo...»” (linhas 155-170 e 522 da transcrição da entrevista à Rosário, Culturgest, Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

“Os professores que são, desculpe que lhe diga, inaceitáveis. Porque estão, não falam, não participam, não entram, não entram na, naquela encenação. Deviam participar, quer dizer, eu gostava de fazer mais coisas com os professores mas é difícil. Os professores põem-se muito à margem destes processos. Eram eles que deviam ser as primeiras pessoas, não é?

E - Pois, fazer essa mediação, não é?

C - Completamente. É como eu digo, nos hospitais há voluntários porque o hospital têm deficiências graves e precisam de voluntários. Nos museus eu espero que daqui, que dizer, qual é o pico máximo? É daqui a uns anos que não haja mediadores, que cada um seja capaz de se mediar com, com o acervo. Não é? Mas nem os professores que eu acho que são os multiplicadores das nossas acções nem eles querem. Lá vem um professor mais interactivo, mais interessante” (linhas 1330-1342 da transcrição da entrevista à Célia, Museu do Chiado, Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

Estes excertos reforçam a centralidade do papel dos professores mas também a tendência que parece existir em delegar a situação educativa noutros profissionais, quer em termos do seu desenrolar, quer em termos da sua justificação e enquadramento.

De acordo com os dados recolhidos, para a professora deste caso algumas destas situações educativas revelaram-se experiências, no sentido de Larrosa (2002), no sentido em que esta professora se abandonou às propostas destes educadores e se deixou marcar por elas, integrando em si e nas suas opções pedagógicas o imprevisível e o imprevisível destas circunstâncias. Além do mais, deixou que as crianças testemunhassem esta sua entrega ocasional, esta sua vontade de participar na encenação (como diz a Célia, responsável pelo Serviço Educativo do Museu do Chiado) e de fazer também. Em termos das relações adulto-criança e especialmente professor-aluno, considero que a oportunidade de estar ao lado da professora e sem hierarquia na situação educativa, de poder partilhar com a professora a aprendizagem ou o desafio proposto por outros educadores pode ser central no processo de escolarização das crianças. Esta conclusão é convergente com uma das dimensões clarificadas pela revisão das investigações desenvolvidas em contextos não escolares (ver Eccles & Templeton, 2002) que enfatizam a oportunidade de se estabelecerem relações de parceria, independentes de idades e de estatutos.

Notas conclusivas: entre a escolarização do social e a interrupção de alguns elementos da forma escolar

Apesar da grande diversidade apresentada, podem ser sublinhadas características comuns à maioria das experiências vividas pelas crianças deste estudo de caso em diferentes espaços da cidade:

- *os espaços e instituições frequentadas não são serviços para, nem espaços de, crianças, assim, um dos objectivos maiores da oferta educativa é de tornar acessíveis às crianças os espaços e os seus conteúdos e modos de trabalho;*
- *apesar da diversidade de discurso e intencionalidade, a oferta educativa para crianças fora da escola tende a incluir momentos de actividades práticas e lúdicas;*
- *os adultos tendem a ser centrais e a ser quem propõe e dirige as situações educativas vividas, incluindo os momentos de actividades práticas para as crianças;*
- *a/o professor(a) parece ser um elemento central da concretização das dimensões educativas dos espaços frequentados;*
- *as situações são pensadas para grupos de crianças, colocando-se a sua singularidade como algo que subjaz e que até emerge como central em alguns discursos, mas cuja emergência não é especificamente promovida.*

Como já se tinha afirmado no fim do capítulo 7, a própria existência e multiplicação de oferta de actividades educativas fora da escola, direccionadas especialmente para grupos escolares é um sinal claro do fenómeno de escolarização caracterizado por Ferreira (2003) e a que se fez alusão no capítulo 4.3. Este primeiro indício é confirmado e reforçado por algumas características das situações educativas descritas. No que se refere à *organização racional* dos vários elementos em presença em educação, destaca-se que nas situações descritas o tempo é organizado em harmonia com o calendário escolar e os horários diários da escola, assim como os grupos de crianças tendem a respeitar a lógica da turma, sendo contudo muitas vezes subdivididos. Como se tornou claro nas descrições e nos comentários, *as relações entre os profissionais de educação destas instituições e as crianças são sempre assimétricas*, evidenciando o que Ferreira (2003) considera ser uma naturalização acrítica desta assimetria.

Já a *selecção e especificação prévia de conteúdos* de aprendizagem ocorreu apenas em algumas situações (embora não em todas). A este propósito é possível destacar o modo como algumas instituições tentam ter em conta os conteúdos do currículo oficial para a organização das suas propostas (por exemplo, o Arquivo Municipal e o trabalho de sala de aula sobre o 25 de Abril ou a incursão no estudo do meio a propósito dos conteúdos históricos, o Pavilhão do Conhecimento e as exposições sobre o corpo humano, ou o trabalho da Biblioteca, no quadro do Plano Nacional de Leitura). É possível identificar situações vividas em que a experiência é transformada em conteúdos de aprendizagem, como é o caso flagrante da ida ao mercado, em que a visita ao mercado de produtos

frescos, muito grande e cheio de gente a vender e comprar os mais diferentes produtos, foi completamente secundarizada pela divulgação normativa, sob a forma de uma exposição oral por duas técnicas nutricionistas, da roda dos alimentos - um conteúdo indiscutível da escolarização das crianças.

Por outro lado, algumas instituições propuseram situações educativas que não se pautam pelo trabalho de conteúdos, oferecendo antes experiências artísticas ou culturais, como é o caso da observação de obras de arte contemporânea, do trabalho sobre o Caderno de Notas do campo organizado no jardim botânico, a peça «Granda pinta» ou a Matrioska, os filmes para crianças no Indie Junior. Interessa notar o modo como estas actividades e experiências exigiam uma grande convicção por parte da Isabel e das famílias, uma vez, não sendo conhecidos à partida os temas e conteúdos, não se poderia assegurar da validade da experiência proposta com base no seu contributo para o currículo escolar. Estas situações que não se organizam em torno de conteúdos de aprendizagem, *tendem também a não usar exclusivamente o modo oral de socialização*, sendo usados outros modos de expressão com as crianças.

Um outro elemento da *escolarização do social* (Ferreira, 2003) é a *formação especializada dos profissionais do ensino*. Relativamente a esta dimensão interessa sublinhar que ao longo das situações educativas vividas, as crianças contactaram com os *mais diversos profissionais que não apenas profissionais de educação ou de infância* (arquivistas, geólogos, escritores, artistas plásticos, actores, enfermeiras, nutricionistas, entre outros). Contudo, e como se pode observar no quadro 6.5 (com a identificação dos entrevistados), muitos dos profissionais dos serviços educativos frequentados têm algum tipo de formação em educação ou experiência em ensino (a Rosário fez curso de formação de formadores, a Alice é licenciada em Psicologia educacional, a Célia é licenciada em Educação pela Arte, a Vanda e a Sandra são licenciadas em cursos via ensino, e a Sílvia já foi professora durante alguns anos).

Outro aspecto é relativo à frequência de *espaços que não são próprios para o ensino e aprendizagem nem são específicos para a infância*. É o caso de Museus, Arquivos Históricos, Teatros ou Galerias e os percursos entre estes e a escola, que ocupam o tempo escolar de modos não escolarizantes e que proporcionam o contacto com os quotidianos mais difusos da vida na cidade. Vale a pena lembrar que a Isabel dava preferência a lugares e instituições acessíveis a pé, permitindo o passeio e a paragem em eventuais jardins, ou de transportes públicos, para o que previamente as crianças tinham de se assegurar de que possuíam bilhete válido e tinham de o usar para abrir as portas do metro ou para mostrar aos condutores do autocarro. Como se poderá imaginar, estes eram momentos de grande liberdade para as crianças que conversavam e cantavam e riam e

zangavam-se e gritavam pelas ruas, desde que cumprissem as regras de segurança e de não incomodar (demasiado) as outras pessoas¹⁷⁶.

Este segundo conjunto de características provoca alguma interrupção na lógica de escolarização do social, quer do ponto de vista da organização das actividades, e acima de tudo do ponto de vista do impacto potencial sobre a escola, as crianças, as famílias e as instituições. Um dos elementos centrais desta perturbação é a postura da professora nas situações vividas fora da escola, uma vez que para além de cumprir o papel que mais é esperado na regularização dos comportamentos das crianças, a Isabel quer usufruir das situações e põe-se ao lado das crianças. Assim, para além de podermos observar aqui alguns indícios de escolarização do social, o contacto regular com estes contextos em tempo e forma escolar parece poder perturbar a escolarização destas crianças. De algum modo, esta leitura evidencia as formas híbridas de educação que foram aprofundadas por Rogers (2003) e que aqui se consideram como uma possibilidade de interromper a escolarização por via das experiências vividas em outras instituições, durante o (prolongado) tempo escolar.

8.2. QUAIS OS ASPECTOS PROFISSIONAIS E ORGANIZACIONAIS SUBJACENTES À PROMOÇÃO DE SITUAÇÕES EDUCATIVAS FORA DA ESCOLA?

Como foi referido, o espaço público de educação configura-se como uma proposta de implicação de diversos actores na educação. Para que a escola deixe de ser o único lugar e que a educação de crianças deixe de ser pensada apenas como um assunto privado das famílias, a assumpção e partilha da responsabilidade educativa é um elemento charneira. Para a emergência de «espaço público da educação», Nóvoa (2002) enfatiza a centralidade da escola e dos professores, pela assumpção da organização de situações educativas, dentro e fora da escola e pela capacidade de potenciar o desenvolvimento de redes de educação múltiplas e diversificadas. Aprofundando este tema (e como foi desenvolvido no capítulo 4.3.), introduz três notas que contribuem para a renovação da educação como espaço público:

¹⁷⁶ Interessa aqui estabelecer uma ponte com um dos elementos de reflexão de Ferreira (2003) na caracterização da escolarização sofrida por um dos projectos analisados: a «volta». A «volta» é o percurso que era feito pelas educadoras quando iam buscar ou entregar as crianças às suas casas, e constituía um procedimento central em outros projectos de educação de infância nomeadamente em zonas isoladas do país que justificavam projectos de itinerância. Na análise que fez da transformação do projecto de animação em «jardim infantil», o autor reflecte precisamente o desinvestimento progressivo nesta volta pela sua falta de *utilidade* educativa – atitude que negligenciou e obscureceu a centralidade das relações e das conversas informais permitidas pela volta. Já as «voltas» dadas pela Isabel com a sua turma permitiam a diversificação de conversas entre as crianças, e entre elas e a professora, e ainda entre elas e os eventuais transeuntes e acompanhantes das vistas (como eu, por exemplo), constituindo-se como um elemento de perturbação da escolarização.

- o poder organizador das escolas e a iluminação dos muitos possíveis que estão entre a centralização da educação e a sua mercantilização;
- a aceção da escola como uma realidade multipolar no contexto de uma sociedade também ela plural;
- e a assumpção de um novo espaço do conhecimento contemporâneo (dinâmico, participativo, transdisciplinar).

Neste quadro, considera existirem três dilemas fundamentais para os professores que decorrem da assumpção destas notas para o andamento do espaço público da educação:

- o dilema da comunidade,
- o da autonomia,
- o do conhecimento.

Esta teorização interpela o caso aqui em análise e é interpelada por ele. Em que medida diferentes instituições e profissionais assumem a responsabilidade colectiva e a necessária partilha de narrativas que resignificam a acção educativa? Os dilemas que se colocam aos professores pela emergência de um espaço público da educação far-se-ão sentir também por outros profissionais ligados à educação? O caso em análise poderá configurar-se como um modo de activar «espaço público de educação»?

Estes contributos são centrais para a compreensão do caso em análise e iluminarão a interpretação dos dados. Tentar-se-á dar algumas respostas a estas interrogações introduzidas pela proposta de um espaço público da educação, arriscando transpor os limites com que o autor trabalha. Para fundamentar esta hipótese apoio-me nos trabalhos desenvolvidos por Fernando Ilídio Ferreira pelo modo como estudou práticas educativas não burocráticas de raiz comunitária (Ferreira F. I., 2003) e também pelos seus contributos para enriquecer o debate em torno do espaço público da educação (2007, 2010), considerando-o:

“ um espaço mais amplo do que o espaço escolar; um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a “educação integral” das crianças e dos jovens.” (Ferreira F. I., 2010, p. 13)

Ambos os autores se distanciam de propostas futuristas para a educação, propondo antes abordagens mais atentas ao presente ao passado. É para o estudo do presente e das potencialidades educadoras de práticas plurais e comuns que pretendo contribuir com a análise deste caso. A minha proposta neste subcapítulo é de caracterizar as relações estabelecidas entre os contextos implicados no caso em análise, sublinhando as condições profissionais e organizacionais que permitiram a emergência do fenómeno observado e a suas eventuais relações com aspectos de política e administração (educativa, urbana, cultural, ...).

Esta análise será organizada em duas secções: a primeira ocupa-se da análise dos dados que permitem verificar em que medida os dilemas da comunidade, da autonomia e do conhecimento se fizeram sentir juntos dos profissionais implicados neste caso.

Já a segunda secção deste capítulo se ocupa de identificar e caracterizar a rede educativa que sustentou as práticas educativas em análise. Para o fazer, trabalharei com os eixos de análise das redes de educação introduzidos por Lima (2007) e apresentadas na parte I (capítulo 4.3). Destacar-se-á o modo como os dados e a abordagem à educação que aqui desenvolvo permite a introdução de um novo eixo de análise das redes, perguntando: o que há de educativo nesta rede? Esta questão é central no quadro da investigação *em* educação (e não apenas sobre educação)

Assim, neste subcapítulo serão trabalhados essencialmente os dados recolhidos por entrevista à professora e aos profissionais de educação das IACC, far-se-á uso também dos dados recolhidos por questionário às famílias implicadas, e dados de observação de diferentes circunstâncias.

Os limites do caso em análise

É necessário situar o caso perante esta dimensão profissional e organizacional e a amplitude que a sua análise poderia propor. Interessa relembrar que as minhas questões foram desde o princípio mais relacionadas com a natureza das práticas e processos de educação do que com aspectos organizacionais ou administrativos. Aconteceu que, no decurso da investigação, empírica e teórica, as dimensões profissional e organizacional emergiram como essenciais à compreensão dos processos de educação estudados, apresentando-se mesmo como parte integrante e condicionante dos mesmos. Assim, considero que os aspectos organizacionais que interferem com a concretização do uso da cidade como espaço público da educação são muitos mais e muito mais abrangentes do que os que aqui se comentam e apresentam. Contudo, a opção de estudar e acompanhar os sujeitos efectivamente e directamente implicados nos processos norteou toda a empiria, tendo sido excluídas das estratégias metodológicas as opções de analisar os documentos formais que sustentaram as práticas ou mesmo de recolher as perspectivas dos profissionais que não estando directamente implicados, são responsáveis pelas instituições onde eles ocorrem (como poderia ser o caso do director do agrupamento de escolas ou os responsáveis pelas IACC frequentadas). Por outro lado, os dados recolhidos com os sujeitos directamente implicados iluminaram mais a dimensão informal e emergente dos processos do que a sua sustentação formal. É desta perspectiva que este caso pode contribuir para a compreensão dos usos da cidade como espaço público da educação.

8.2.1. CONDIÇÕES PROFISSIONAIS SUBJACENTES AOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO EM ANÁLISE OU OS DILEMAS DA COMUNIDADE, DA AUTONOMIA E DO CONHECIMENTO.

Ao longo da fase empírica do estudo de caso, uma sensação de espontaneidade e de cadência fluida impôs-se pelo modo como tudo se desenrolava com a turma em análise. Tudo parecia tão simples e quase tão óbvio; como a própria professora da turma afirma, *são tantas as possibilidades, porque não aproveitar?* (Gomes & Cabral, 2009, p. 52). Contudo, são muitos os elementos implicados; se a espontaneidade e a vontade são efectivamente alguns deles, a sua emergência torna-se possível apenas em cenários complexos. Um dos aspectos centrais deste cenário é o contexto urbano em que a escola se situa e o modo como a professora Isabel destaca a facilidade de acesso a outras instituições e espaços com valências educativas (em vez de destacar o barulho, o trânsito ou a falta de espaços verdes dentro da escola, entre tantas outras possibilidades).

Depois do mapeamento das situações educativas feito no capítulo 7 e da sua descrição e análise, feitas na primeira parte do presente capítulo, interessa compreender como se relacionam estes vários profissionais da educação, se partilham responsabilidade pela educação destas crianças e como definem os propósitos da sua acção educativa.

A proposta que a seguir se faz é de expandir a teorização de Nóvoa (2002) sobre os dilemas que contemporaneamente se colocam aos professores usando-a para a compreensão e análise das situações dos profissionais de educação implicados neste caso, sendo que muitos deles não são professores nem os seus contextos são escolares. É pelo modo como os profissionais implicados se posicionam perante os três dilemas equacionados pelo autor que melhor se poderá compreender a emergência de particulares redes de educação observáveis neste caso e analisadas em 8.2.2.

O dilema da comunidade

Para se repensar o espaço público da educação, a comunidade constitui-se como um dilema para a escola e os professores porque foi pela separação da comunidade real e contextual que a escola se legitimou, apelando preferencialmente à ligação com elementos considerados mais perenes, como é o caso do estado-nação e do conhecimento disciplinarmente organizado - afinal, a escola desenraíza do local e inscreve no universal afirma Poizat (2003) (confronte-se Cap. 4.1.). Porém, a promoção e a convocação da comunidade e de uma partilha da responsabilidade pela educação de todos (os familiares e os estranhos, os cidadãos e os párias,...) são elementos centrais para a aceção de um espaço público da educação.

Nóvoa (2002) considera este dilema para os professores e as escolas. Se pensarmos nos museus, nas bibliotecas e arquivos, nos centros de ciência ou nas salas de espectáculo e nos profissionais que aí trabalham a educação deparamo-nos com dilemas igualmente significativos?

Sendo instituições modernas, tal como a escola, também estas se fundaram numa certa ideia do universal, dos cânones e da separação do mundano e do comum, tal como se desenvolveu atrás, por exemplo, com as propostas de Lopes (2007) para uma democracia cultural. Pois bem, a proposta do espaço público da educação convoca exactamente estas instituições pedindo que partilhem as responsabilidades e a organização dos tempos e das acções de educação, e mais, exigindo que estas instituições tornem público e visível o trabalho que desenvolvem e se responsabilizem por ele. Uma das evidências do dilema da comunidade nas IACC foi brilhantemente equacionada por Elvira Leite a propósito das tensões exercidas pelos gestores e pelos mecenas do Museu de Serralves: *eles querem números, que engraçado, eu também! Eu quero todas as crianças das escolas do Porto no Museu de Serralves*¹⁷⁷. É neste sentido que considero que o dilema da comunidade se coloca também aos profissionais de educação das IACC e é nesta perspectiva que os dados recolhidos são analisados.

De acordo com os profissionais entrevistados e com as situações observadas, nas instituições implicadas no caso em análise, a emergência da oferta educativa parece fundar-se em dois tipos de argumentos, co-existentes na maioria dos casos:

- a disseminação da cultura e da ciência a um público mais vasto;
- a formação de públicos percebida como uma estratégia (também) de marketing das instituições e de «angariação de clientes» presentes e futuros.

Esta dupla vinculação da oferta educativa nas IACC frequentadas reflecte tensões vividas no seio das instituições. De facto, todos os entrevistados se referiram ao(s) público(s) nas suas respostas, ainda que as questões não fossem directamente sobre esse assunto. Destaca-se que as referências ao(s) público(s) exprimem quase sempre uma dimensão do trabalho que não está ainda resolvida e que assim ocupa um lugar de destaque na organização das acções educativas sobre conteúdos ou experiências específicas de cada instituição. Os excertos que se seguem são muito expressivos da dupla vinculação aqui em análise e do modo como ela é vivida tão diversamente:

“Os museus de arte, de belas-artes, são os museus que metem medo aos professores. Metem medo. É incrível. Mas eu digo isto completamente à vontade. Os professores não sabem muito bem-estar, mediar estas, e sobretudo a arte contemporânea com, com os seus alunos (...)

É um dos meus grandes trabalhos no museu agora é fazer formação pedagógica porque se estas casas, estes serviços têm défices e se não chegam mais ao público há que conquistar públicos e o primeiro público a meu ver é o infantil, muito pequenino, e o, o grandinho que

¹⁷⁷ Esta afirmação foi feita na conferência da autora nas Jornadas «Cá fora também se aprende», organizadas pelo Conselho Nacional de Educação em Março de 2009. Elvira Leite, que actualmente é consultora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, expunha a feliz coincidência entre os interesses dos gestores, patrocinadores e mecenas da Fundação e os interesses do Serviço Educativo: ambos querem números, todos querem que o espaço seja visitado e usufruído por mais e mais pessoas, ainda que as motivações sejam muito distintas e até teleologicamente opostas.

está a sair das universidades. Portanto, porque eles não sabem que casas são estas”. (linhas 113-116 e 233-236 da transcrição da entrevista à Célia, Museu do Chiado - Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

“Faz parte da missão do arquivo municipal de Lisboa a divulgação dos documentos que nós temos à nossa guarda. Uma das formas de fazer essa divulgação será através de exposições, mas também se nós levarmos a documentação a um público mais directo... acaba por ser isso que nós fazemos não é... fazemos uma recolha de informação, vemos a nossa documentação e depois ... inserirmos essa documentação num tema mais específico e depois levamos ao organismo, à escola ou à instituição.” (linhas 29-34 da transcrição da entrevista a Vanda e Anjos, Arquivo Municipal - Confrontar Anexos B, III.9, CD-ROM)

“Qual é o mecanismo de financiamento das universidades? É o número de alunos, as propinas que entram é que vai dar um ratio para receber orçamento do estado. Ora, os museus não têm alunos, os museus têm públicos. E portanto, há alguns anos a esta parte, há alguns anos, que o orçamento para actividades no museu é zero euros. O orçamento do museu cobre exclusivamente ordenados e despesas de funcionamento. Portanto, todas as outras actividades são feitas com muita camisola vestida e suada, com um esforço incomensurável, nomeadamente na procura de patrocinadores, patrocinadores esses que nunca conseguem cobrir na totalidade o esforço.” (linhas 208-215 da transcrição da entrevista a Artur, Confrontar Anexos B, III.2, CD-ROM)

“quem são os públicos - e por alguma razão eu digo no plural, não há nada mais ridículo do que dizer «público», não existe o público” (linha 93 da transcrição da entrevista a Rosário, Culturgest - Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

Evidenciam-se preocupações relativas à relação com os públicos, havendo nestes excertos um qualquer tom de renovação, como se estas instituições pudessem ser repensadas e reorganizadas a partir da relação que têm com o público que assegura a divulgação do seu espólio (mais e menos material). Os públicos esboçam uma ideia de comunidade com quem estas instituições trabalham, nomeadamente através dos seus serviços educativos. Estas reflexões são relativas ao público genericamente entendido, e especificamente aos professores e aos alunos de diferentes escolas - como grupos preferenciais para o cumprimento de objectivos de formação de públicos a médio e longo prazo. Algumas entrevistadas referem-se concretamente à frequência das instituições (*destas casas*) que têm um determinado espólio (Museu do Chiado e Culturgest) ou porque proporcionam determinadas experiências (Biblioteca Municipal, Maria Matos Teatro e Pavilhão do Conhecimento), outros enfatizam mais o acesso aos conhecimentos ou documentos veiculados de modos mais significativos pelos técnicos das instituições de pertença (Museu de História Natural, Parque Florestal de Monsanto e Arquivo Municipal). A diversidade de respostas é convergente com o tema das relações com a comunidade *exterior* à instituição, sendo esta exterioridade física (no sentido de que é composta por públicos que são de outras instituições, como o caso dos professores e dos alunos que visitam a instituição

ocasionalmente) e histórica (no sentido em que não são estes públicos que caracterizam estas instituições e que as fizeram existir, mas são estes que precisam de estratégias para que se transformem em público destas instituições) exprime a dupla valência acima resumida.

Na óptica do estudo que aqui se vem desenvolvendo, interessa analisar estas tensões também como sintomas e reacções ao dilema da comunidade, estabelecendo uma comparação com a situação dos professores sintetizada por Nóvoa, e mais à frente especificamente com o posicionamento da professora implicada neste caso. De facto, contemporaneamente, a legitimação destas instituições não escolares parece já não ser inquestionável, assim a quantidade de *público(s)* e a dimensão *pública* do trabalho da instituição parecem ser argumentos válidos para a própria subsistência das instituições. Para o que, e como foi destacado atrás a propósito da análise do enquadramento teleológico da acção educativa destas instituições, a qualificação do público é necessária.

É interessante notar que todos os entrevistados e todas as instituições observadas consideram que a sua função educativa passa pela disseminação da cultura, seja ela a cultura literária, artística ou científica. Como já se verificou no subcapítulo sobre as características educativas observadas, estas ideias perpassavam os discursos dos entrevistados todos, que consideravam o seu trabalho como de tradução ou mediação das linguagens para as crianças, de promoção do contacto directo com obras significativas e de explicação da compreensão de fenómenos já estudados cientificamente. Neste sentido, estes profissionais de educação não escolar parecem incorporar no seu trabalho a capacidade de conceberem a dimensão social e política do trabalho pedagógico desenvolvido, ultrapassando os limites da sua instituição e dos seus «clientes» - dimensões que Nóvoa (2002) considera estarem pouco presentes nos professores. As evidências desta dimensão foram tornadas visíveis no subcapítulo anterior em que se analisaram as características teleológicas das acções educativas, em que se destacou como o trabalho educador destes profissionais se implicava politicamente numa ideia de sociedade e de espaço público.

Por outro lado, interessa analisar o modo como estas dificuldades e dilemas encontram eco no discurso e nas opções da professora. Em termos discursivos, quer em situação formal de entrevista quer em conversas informais, esta professora não dá provas de estar consciente da implicação social e política do seu trabalho, nem tão pouco dos impactos extra-escolares que o mesmo pode ter. Ao contrário dos profissionais de educação das IACC, a Isabel não problematiza o(s) público(s) da escola, nem estabelece intencionalmente relações entre o seu trabalho e a comunidade, a cidade ou a sociedade contemporânea - de facto na escola pública o público parece dado e não conquistado. A professora associa o *seu* trabalho às crianças das *suas* turmas e, em segunda instância, às *suas* famílias, não havendo no seu discurso remissão para a comunidade num sentido mais lato - seja político

ou social. De facto, para esta professora é de grande relevância para a qualidade do seu trabalho e das aprendizagens das crianças conseguir ter uma turma pequena e com alguma homogeneidade e previsibilidade - o que consegue pela perfeita compreensão das regras do sistema que usa em seu proveito e no dos seus alunos concretos.

Contudo, ainda que as motivações sejam de carácter mais privado, o facto é que a Isabel proporciona a presença das crianças em espaços públicos e os eventuais contactos com públicos diversificados e temáticas nem sempre previsíveis. Tomando estas opções permite que o seu trabalho se torne visível; isto acontece indirectamente pelo modo como as crianças da sua turma se comportam e reagem perante outros profissionais e outros contextos, como directamente pela presença das famílias e de profissionais exteriores ao sistema educativo no espaço *privado* da sua sala de aula.

“Não faço preparação, digo que vamos aqui ou que vamos acolá, mas nunca exploro para fazer bonito. Não vou ensinar os meninos à pressa para uma exposição sobre não sei o quê, para depois eles poderem responder. Não. Não faço. Aliás, o «Lisboa ideal» foi exactamente isso - preencheram questionários, cada um, fizeram uns numa altura outros noutra, nunca falei do assunto, exactamente para poder arranjar informação sem haver sugestão de uns para os outros. Nunca os prepara para ir - a não ser que seja necessário, claro. (...)E portanto assim vão com aquilo que sabem. Geralmente, depois exploro com eles, consolido as coisas se achar que...” (linhas 486-492 e 496-498 da transcrição da entrevista à professora Isabel, Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

“Acho que há dois tipos de professores: esses tais que eu digo que têm confiança e que sabem aquilo que estão a fazer, e aqueles que basicamente têm o rabo preso e que portanto não convém expor muito. Eu, profissionalmente, nunca tive problema nenhum em chamar os pais à sala, inclusivamente já fiz trabalhos em que fazia exposição na sala com trabalhos que eles faziam e havia dinamismo de perguntas-respostas, visita-guiada feita pelos alunos aos próprios pais com questionários no fim em que num normal dia de aulas os pais eram convocados para ir a uma exposição e apareciam todos.” (linhas 233-239 da transcrição da entrevista à professora Isabel, Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

A professora Isabel reflecte uma das componentes que Nóvoa (2002) considera serem centrais à reacção perante o dilema da comunidade, que remete para a possibilidade de a identidade profissional dos professores ser feita também por publicitação do seu trabalho e não apenas dentro da protecção dada pela porta da sala de aula. Aliás, toda a facilitação do estudo de caso que aqui se relata resulta desta postura de abertura da sala de aula pela professora deste caso. Considero até que algumas das opções da Isabel proporcionam relações pedagógicas e sociais menos exclusivas, por incluírem sujeitos que não são alunos, como é o meu caso, o caso das famílias, dos profissionais e dos utentes dos transportes públicos, dos profissionais das IACC frequentadas e/ou que colaboram com a escola. De facto, esta dimensão faz parte da auto-imagem profissional que esta professora tem de si.

De um modo geral, parece perceber-se que este dilema da comunidade emerge das práticas e dos discursos dos profissionais de educação em análise. Contudo, emerge de modos diferentes, parecendo haver uma maior consciencialização por parte dos profissionais das IACC do que por parte da professora.

A autonomia dos profissionais de educação implicados no caso

A autonomia dos profissionais de educação passa pela capacidade de se implicar no curso dos acontecimentos educativos que protagonizam e não apenas cumprir directrizes e iniciativas que lhe são externas; passa pela percepção de uma certa autoria das situações educativas que concebem e pela assumpção das responsabilidades inerentes; passa pela possibilidade de alargar os limites do seu trabalho, direccionando-o para o que Arendt chama de acção: “a única actividade que se exerce directamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade” (Arendt, 2001, p. 20).

Nóvoa (2002) considera a existência de uma dimensão individual e outra colectiva na concretização da autonomia dos professores e aqui se propõe estender aos profissionais de educação. No que se refere à dimensão individual, considero que, de um modo geral, os profissionais que entrevistei manifestaram autonomia nos modos como organizavam e concretizavam os seus trabalhos nos diversos contextos. Em termos globais, e de acordo com os dados recolhidos por entrevista e por observação directa, considero que este conjunto de profissionais se organiza em dois grandes grupos: o primeiro congrega as profissionais que se mostram capazes de tomar decisões e iniciativas relativas ao seu trabalho individual e simultaneamente indiciam a convergência com imposições e condicionamentos profissionais que lhe são externos que integram como elemento do seu trabalho, com maior ou menor satisfação. Já o segundo grupo é composto pelas profissionais que, de diferentes modos, desencadearam o seu próprio campo de trabalho dentro das instituições em que se encontram, sendo responsáveis pela existência actual do projecto ou serviço educativo.

No primeiro grupo, encontra-se a professora Isabel, a Filipa (técnica da Biblioteca), a Sandra (técnica do Pavilhão do Conhecimento) e a Alice (do Parque Florestal do Monsanto). As opções tomadas pela professora da turma em termos do uso regular de oferta educativa de Lisboa é disso uma clara evidência, dadas as exigências múltiplas em termos da organização e da justificação das suas decisões. De facto, para poder usar tempo lectivo em actividades fora da sala de aula, é necessário assegurar um ritmo de trabalho em sala de aula que permita percorrer o currículo nacional do ensino básico, e é preciso também garantir a reunião de aspectos formais e organizacionais relativos às autorizações de saída das crianças e eventuais pagamentos de despesas inerentes (por ex: bilhetes de metro ou autocarro, ingressos), ao acompanhamento pelo número necessário de adultos, às

marcações prévias e inclusão nos documentos curriculares da turma. As saídas da escola têm vindo a ser apresentadas nos subcapítulos anteriores, onde se incluíram excertos do discurso da professora que confirmam estas ideias. Mas, a autonomia da Isabel manifesta-se também no modo como se refere ao seu trabalho quotidiano e aos eventuais constrangimentos com que lida, como se pode ver a seguir:

“Isabel: eu raramente na vida fiz planificações. Sabia que tinha de dar aquilo naquele mês, vinha de manhã e ... «ah, hoje vou... vou fazer isto!» e nunca deixei de dar a matéria por esta minha...como é que hei-de chamar...

Elisabete: flexibilidade...

Isabel: indisciplina. Indisciplina legislativa ou qualquer coisa dentro do género. Fiz sempre o que tinha para fazer. Eu tenho muita dificuldade em pôr as coisas no papel, mas já estou a começar a fazer. *Mas é por uma imposição do Ministério*, não é por mais nada. Eu não precisava daquilo para trabalhar. E o que eu faço é deixar-lhes sempre espaço para eles brincarem, fazerem coisas que lhes apeteça.

Elisabete: introduz isso na sua planificação, é? Sobrar tempo...

Isabel: sim, sim. Não é sobrar. Eu à quinta-feira, à segunda e sexta-feira que estou desde as 9h às 5.30h com eles, em regra, a partir das 4 da tarde acabaram-se livros. Têm tempo que eles quiserem para eles, a não ser que alguma coisa tenha corrido mal, ou que eles se tenham entusiasmado com alguma coisa ... (linhas 396-409 da transcrição da entrevista à professora Isabel, Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

Estas tensões entre as decisões individuais em que os profissionais se revêem e reconhecem a especificidade das suas convicções e a conformação com regras exteriores e impostas encontram-se também em outros profissionais de educação.

“*Antigamente* ficava à responsabilidade de cada pessoa do espaço infantil. Agora não. Eu proponho ou eu e a Otilia propomos, pensamos, propomos e vai à consideração superior. Eu antigamente pensava num escritor e convidava-o. Pronto. Agora não. Eu tenho que fazer um projecto, uma folha de projecto, tenho que pôr o escritor e porquê aquele escritor. Tenho que escrever por que é que convido aquele escritor. (...) E depois vai à autorização. Se vem, se não vem, como é que é. Antigamente que não era isso que se passava.

(...) até ao ano passado eu nunca disse não a uma escola. Nunca. E o ano passado eu fui obrigada a dizer não às escolas que marcavam. Porquê? Porque antigamente uma escola se queria uma hora do conto à segunda-feira eu marcava, se queria à sexta eu marcava. Agora não. Eu tenho horas do conto à terça, ateliers à quinta e visitas à sexta.

Isso não dá jeito a toda a gente. Não é? E depois com outro agravante é que não sou só eu, é a rede. A rede das bibliotecas, à terça-feira há hora do conto nas bibliotecas.” (linhas 188-203 da transcrição da entrevista à Filipa, Biblioteca Municipal, Confrontar Anexos B, III.5, CD-ROM)

É interessante perceber que estas profissionais integram nas suas decisões de trabalho as reacções às imposições; talvez a Filipa esteja mais resistente à sua condição uma vez que esta regulamentação hierárquica do seu trabalho é sentida pela entrevistada como um elemento recente do funcionamento da biblioteca, perante o qual ela parece estar a tentar reagir no sentido de recuperar alguma da coerência do seu trabalho. De facto, estas mudanças são coincidentes com o desenvolvimento e consolidação da Rede Municipal de

Bibliotecas de Lisboa (da responsabilidade do poder local) e com implementação do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública (previsto na Lei nº 66 -B/2007¹⁷⁸). Estas circunstâncias faziam-se sentir com acuidade no momento da entrevista, como se pode perceber no excerto acima. Já a professora Isabel parece integrar com mais agilidade as imposições do Ministério no modo como desenvolve e auto-regula a sua carreira, acatando as limitações e imposições objectivas (fazer as planificações, fazer os projectos de turma, apresentar os seus objectivos de desempenho docente, entre outros aspectos referidos na entrevista ou em conversas informais), e, simultaneamente, assumindo com convicção a decisão sobre a gestão dos tempos lectivos (dentro e fora da sala de aula), sem se questionar sobre a efectiva legalidade das mesmas. As técnicas do Pavilhão do Conhecimento e do Parque Florestal do Monsanto fazem parte deste primeiro grupo pelo facto de trabalharem com projectos que não são da sua autoria e perante os quais se encontram em cargos de implementação e gestão; a Sandra (Pavilhão Conhecimento) refere-se a projectos que *recebe* no âmbito do seu trabalho no PC e por cuja gestão se responsabiliza de modo implicado e atento, e a Alice (Parque Florestal de Monsanto) clarifica o facto de ter sido promovida e como isso se traduziu na assumpção da coordenação de projectos pré-existent e cujas características não definiu, mas que partilha e fundamenta com convicção. Contudo, para ambas estas entrevistadas, esta circunstância não é descrita de modos desfavoráveis, mas antes como uma característica do cargo que ocupam. Destaca-se que qualquer uma destas profissionais tem menos tempo de exercício profissional (aproximadamente 7 anos no momento da entrevista) do que a professora (tinha dez anos de serviço no momento da entrevista) ou a bibliotecária (que trabalha na animação de bibliotecas desde meados dos anos 1990).

Ainda no que se refere às características da autonomia destes profissionais, encontram-se num segundo grupo os restantes entrevistados (profissionais do Arquivo Municipal, do Museu de História Natural, do Museu do Chiado, da Culturgest e do Teatro Maria Matos). De entre este grupo, e exclusivamente com base no discurso da entrevista, o Artur (museu de História Natural) parece ser o profissional que menos envolvido está com a globalidade da acção educativa da sua instituição. Sendo um investigador do museu e não um educador, estava, na altura da entrevista, apenas ligado ao Laboratório de Minerais para o 1º ciclo, embora manifestasse interesse e reflexão sobre este domínio de actuação do Museu. Apesar de circunscrita, esta é uma ligação particularmente forte, uma vez que o entrevistado adaptou a actividade para as crianças do 1º ciclo e a implementa sempre que há grupos interessados nela (como aconteceu com a turma em análise). No outro lado deste contínuo, encontra-se a Célia (Museu do Chiado) que merece destaque particular,

¹⁷⁸ Esta regulamentação traduziu-se num grande esforço de definição de objectivos individuais como elemento de referência para a avaliação dos funcionários; ao longo da entrevista a Fátima foi fazendo referência alguns dos objectivos que eram de carácter quantitativo, relacionados com o número de visitas escolares por ano.

uma vez que foi das primeiras profissionais em Portugal especificamente contratadas para serviços educativos em contextos não escolares, no caso, nos museus portugueses e cuja carreira se confunde com a dos próprios serviços; para além disso, o discurso da entrevistada é crítico e reflexivo:

“ao longo da minha vida de trinta anos nos museus obviamente que os objectivos da minha actividade foram sendo, foram crescendo e foram melhorando. E eu mudei nalgumas coisas porque mudou tudo entretanto, não é, na sociedade. E eu, e sobretudo os museus. A vida nos museus alterou-se radicalmente desde a Lisboa 94. (...) nós vivíamos nos museus completamente fechados em nós e até em nós pessoas cá de dentro. Não havia uma loja, não havia um sítio onde tomar um café, não havia a socialização do sítio. E também isso reflectiu-se no, no exterior e no meu serviço que é o serviço de educação (...). Não havia este sentido tão lato como há hoje sobre educação nos museus. Isto quase, quando eu entrei nos museus era preciso conquistar. Eu entrei nos museus e era paga por uma bolsa da Gulbenkian. Porquê? Existia serviço educativo em Arte Antiga (...) O que existia era umas senhoras de imensa cultura, sem aquela formação académica como há hoje, com disponibilidade e muita categoria para receberem meninos e explicarem a, a obra de arte, mediar à maneira dos meninos. Eram todas senhoras que não precisavam de auferir dinheiro, felizmente, tinham todas muitos filhos, sabiam como é que era esta mecânica da relação com as crianças e fizeram um papel extraordinário. Portanto foram pioneiras em Portugal destas coisas de pôr pessoas que não são da área da conservação nos museus. Isto foi o rastilho. Isto foi há cinquenta e qualquer coisa de anos. Há trinta anos estava eu a entrar no museu José Malhoa, isto não havia vínculo nenhum. Havia umas bolsas, éramos pagos com uns dinheiros, pronto. E depois daí para cá muita coisa aconteceu” (linhas 59-87 da transcrição da entrevista à Célia, Museu do Chiado - Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

Todas as entrevistadas consideradas neste segundo grupo estiveram de modos diversos ligadas à própria criação dos serviços e projectos educativos das instituições onde trabalham. Estas entrevistadas revelam por isso uma forte capacidade de organizar e de se organizarem em função de um trabalho que se distingue da globalidade da missão da instituição onde se encontram. Os excertos que se seguem são muito esclarecedores deste assunto.

“E aos poucos e poucos fomos motivando também, neste caso, as chefias para a necessidade de constituir uma equipa que tenha como função única o serviço educativo. Em 2003 isso não foi conseguido, só que facilitou o facto de nós termos ido para o arquivo fotográfico, porque estarmos quatro pessoas juntas permitiu a elaboração desta tal plano e os primeiros passos foram dados de preparação - os contactos com as escolas...” (linhas 181-185 da transcrição da entrevista a Vanda e Anjos, Confrontar Anexos B, III.9, CD-ROM)

“Dentro dessa mudança de administração, (..) já eu tinha feito muitos estudos de público, já tinha percebido que impacto poderia ter um serviço educativo aqui, e com a mudança, [...] Portanto, durante um ano e meio, pudemos dizer, fiz uma espécie de estudo... perceber o que é que pode resultar e a partir de 2005 então a todo o vapor. O que acontece com

esses estudos de background é que quando nasce o serviço depois de um ano e meio de trabalho nasce com uma força muito grande e acho que é isso que se sente quando as pessoas perguntam 2005?” (linhas 96-104 da transcrição da entrevista à Rosário, Culturgest, Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

“Porque este museu não tem crianças. Se há público de crianças sou eu que crio projectos e que os cativo. (...)” (linhas 105-106 da transcrição da entrevista à Célia, Museu do Chiado, Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

“Pegarmos na programação e pensar que projectos paralelos é que podia desenvolver e como é que este serviço educativo poderia ser constituído. E então a ideia foi exactamente isso, foi com muito pouco dinheiro (...). E pronto, e então o que fiz foi fazer conversas com os criadores, trabalhar muito a ideia das visitas, fazer projectos de desconstrução metodológica sobre a criação teatral, ou seja, contratar pessoas de documentário para fazerem pequenos filmes da evolução porque os espectáculos que aqui estiveram foram espectáculos de raiz, produzidos pelo Teatro Maria Matos (...) para o grande público. (...). O “Hamlet sou eu” foi, foi uma proposta que eu fiz ao Teatro Praga mesmo, enfim, o Teatro Praga nunca tinha feito espectáculos para crianças e isto foi um bocadinho acreditar que há pessoas que têm um tipo de trabalho que cruza um registo tão interessante que pode ter, que pode ser utilizado para estas faixas etárias.” (linhas 161-163, 165-169, 190-194 da transcrição da entrevista com à Sílvia, Confrontar Anexos B, III.8, CD-ROM)

Como se pode perceber pelas palavras das entrevistadas, a apropriação e o empenhamento no trabalho desempenhado são muito intensos e muito diversificados. Talvez o sejam precisamente pela autonomia percebida e uma aceção de que este é um trabalho que desenvolvem de modo muito pessoal e que espelha as convicções e posturas que têm sobre o mesmo¹⁷⁹. As histórias narradas são todas muito interessantes, pelo que transportam de determinação e de projecto de educação. Fundam-se transversalmente em elementos afectivos e condições objectivas para a tomada de iniciativa da promoção de trabalho educador.

Em termos afectivos, as entrevistadas referem o papel da educação familiar e das oportunidades de frequentar em família lugares de cultura que imprimiram marcas na sua perspectiva sobre a cidade e a educação (casos da Sílvia, Maria Matos Teatro, e da Célia, Museu do Chiado), outras se referem a marcas deixadas por determinados professores (casos da Vanda, Arquivo Municipal). Para além disso, há referências a eventos que parecem proporcionar mudanças nos modos de funcionamento. A este propósito assinala-se o exemplo da Lisboa 94 (Capital Europeia da Cultura) e os impactos nos museus portugueses referido pela Célia, ou o Euro 2004 (Campeonato Europeu de Futebol) e a programação cultural associada em Lisboa, que é referida pelas técnicas do arquivo como

¹⁷⁹ Estes discursos ecoam uma das ideias introduzidas por Biesta (2010) e por Simmel (2001 (1ª edição 1903)): a sensação de *insubstituibilidade*; de facto, as entrevistadas parecem confiar que se fossem outras as profissionais o rumo estes trabalhos seriam completamente diferentes ou poderiam mesmo não existir.

um momento fundamental para a compreensão do papel dos serviços de educação nas exposições de fotografia para grandes públicos. Os outros entrevistados assinalam eventos que internamente permitiram mudanças nos ritmos de trabalho e a introdução de novas dinâmicas de funcionamento, como os da oferta educativa (as técnicas da Culturgest e do Teatro Maria Matos sublinham a mudança de direcção, as técnicas do Arquivo identificam as mudanças de instalações).

Para além das capacidades e vontades individuais e dos eventos localizados temporalmente, outras condições centrais são necessárias. Refiro-me a questões de ordem administrativa que de tão óbvias, quase se tornam invisíveis: todos os profissionais entrevistados usufruem de alguma estabilidade contratual. No caso da professora, apesar de ainda ser contratada, o seu é um contrato já ao abrigo do Dec-Lei nº20 de 2006 que consagrou o princípio da plurianualidade da colocação dos professores. Neste contexto, estava contratada por três anos na escola em questão e, prosseguindo com as fundamentais questões administrativas, foi-lhe atribuída uma turma que estava a iniciar o 2º ano curricular que seria acompanhada pela mesma professora até ao final do 1º ciclo do ensino básico. No caso dos profissionais das IACC entrevistados, esta estabilidade também se verificava, embora não do mesmo modo para todos. Assim, alguns já não eram profissionais contratados, mas antes vinculados ao quadro das suas instituições (Biblioteca Municipal, Arquivo Municipal, MNAC, MNHN) e outras tinham um vínculo contratual de duração alargada (Teatro MM, Culturgest, Arquivo, Pavilhão do Conhecimento). Esta dimensão temporal parece ser central para uma compreensão abrangente do trabalho educativo e para a consolidação e relevância do que Nóvoa definiu como «saber organizar e saber organizar-se», os desafios essenciais do dilema da autonomia (conf. Cap.4).

Mas outro elemento surge no discurso de vários entrevistados: o modo como o orçamento eventual delimita as possibilidades das situações educativas propostas, quer em termos do número de elementos das equipas de trabalho, quer em termos dos materiais necessários, quer ainda em termos da própria organização temporal com prazo significativo. Vários entrevistados admitiram a limitação que sentem nas opções possíveis pelo facto de não terem orçamento para as acções educativas (o caso dos técnicos dos museus nacionais, Célia e Artur, e também das técnicas do Arquivo Municipal, Vanda e Anjos), outros consideraram que a recente diminuição do orçamento atribuído diminuía a diversidade de estratégias possíveis, bem como a contratação de novos elementos para as equipas quer em termos efectivos quer em termos pontuais (caso das entrevistadas Alice e Sílvia). Todavia, os entrevistados que tinham orçamento zero foram encontrando soluções para os seus problemas recorrendo à comunidade; no caso dos Museus a resposta tem sido de encontrar mecenas¹⁸⁰ para os diferentes tipos de actividades promovidas nestas

¹⁸⁰ Segundo consulta na página electrónica do Ministério da Cultura, “mecenato é a prática de atribuição de donativos em dinheiro ou em espécie, sem que haja contrapartidas de carácter pecuniário ou comercial por parte

instituições, ao abrigo do Dec-Lei nº74 de 1999. Já as profissionais do Arquivo municipal optaram por estratégias mais prosaicas, como a venda de objectos manufacturados pelas próprias, na instituição e junto de familiares e amigos.

Já a dimensão colectiva desta autonomia não é tão evidente nestes profissionais. É difícil perceber uma identidade profissional que passe pela consciência de um colectivo, que passe pela evocação de um corpo profissional de referência. De facto, esta característica parece encontrar-se apenas nos casos da Célia (Museu do Chiado) e do Artur (Museu de História Natural). Como acima se fez notar, o percurso profissional desta entrevistada acompanhou a própria criação deste serviço em Portugal e assim foi contactando com várias instituições e conhecendo diferentes profissionais. Esta entrevistada demonstra conhecer o trabalho dos diferentes serviços educativos de museus de Lisboa e de outras cidades portuguesas, refere-se até a pertença a um grupo de trabalho que reúne os profissionais de serviços educativos dos museus, o Grupo para a Acessibilidade nos Museus¹⁸¹, explicitando como os seus eventos anuais colmatam dificuldades sentidas pelos profissionais de educação nos museus; para além disso faz também notar as dificuldades administrativas de uma carreira de função pública insuficientemente regulamentada e desenvolvida (uma vez que não é uma carreira de técnico superior e que foi esquecida na nova regulamentação dos museus portugueses). Já no caso do entrevistado do Museu de História Natural, a sua identificação é com uma imagem idealizada da profissão de investigador e divulgador de ciência, referindo-se a exemplos claros que fazem parte do imaginário contemporâneo (como é o caso específico do Carl Sagan) mas que não constituem um corpo profissional colectivo a que se possa dirigir.

No extremo quase oposto da relação com um grupo profissional situa-se a professora da turma, como se pode constatar no excerto que se segue:

“Acho que pelo meu dinamismo todo e pela minha maneira de ser, acho que muita gente é incomodada, sente-se incomodada, porque é aquela história «eu não faço, mas também era bom que ninguém fizesse para não aparecer feito nada». Sinto um bocado isso, até porque muitos dos projectos que eu desenvolvo ou tenho vindo a desenvolver mais ultimamente é... não é segredo dos deuses, porque não ando a esconder nada de ninguém, mas também não divulgo, porque ... É uma profissão um bocado esquisita, porque as pessoas... aqui ninguém sobe de estatuto, antes pelo contrário, ninguém quer ir para chefias porque só dá é mais trabalho, mas parece que as pessoas querem é tramar o parceiro, ou... é o que eu sinto” (linhas 43-51 da transcrição da entrevista à professora Isabel - Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

das entidades beneficiárias. As actividades susceptíveis de serem alvo de apoio por parte de mecenas são predominantemente a realização de iniciativas na área social, cultural, ambiental, científica ou tecnológica, desportiva e educacional. Os donativos ao abrigo da Lei do Mecenato proporcionam benefícios fiscais à pessoa ou instituição que os efectua.” <http://www.cultura-lvt.pt/pagina.2.41.aspx> consultado no dia 14 de Julho de 2010.

¹⁸¹ Para mais informações, consulte <http://www.gam.org.pt/>

O caso da professora parece ser particularmente isolado no seio deste grupo de profissionais, contudo deve destacar-se que foi também sobre o seu trabalho que foram recolhidos mais dados e de forma mais continuada e persistente, o que permite maior detecção de dificuldades e contradições. A professora reflecte o muito estudado «mal-estar docente» que passa pela dificuldade de pertença a uma determinada escola, mas também ao colectivo dos professores, sobre este corpo profissional faz uma outra afirmação na resposta a uma pergunta directa sobre a influência eventual que outros professores terão tido no seu percurso:

“Tive algumas colegas, uma delas já está reformada... Pontos de referência neste sentido, com quem eu me identifico a nível profissional, de postura profissional, o que tiver para dizer diz e o que não tiver para dizer não diz. Pessoas que me ajudaram bastante.” (linhas 129-132, da transcrição da entrevista à professora Isabel - Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

Ao longo do estudo de caso pude acompanhar a consolidação de uma relação de parceria entre a Isabel e outra professora que trabalhava o mesmo ano curricular na escola e a organização conjunta de diferentes trabalhos - desde a organização conjunta de saídas da escola (por exemplo ao Jardim Botânico/Museu de História Natural), à parceria no desenvolvimento da área de projecto (em ambos os casos sobre Lisboa) e ainda na construção dos objectivos inerentes à avaliação do desempenho dos professores (prevista no novo Estatuto da Carreira dos Professores do Ensino Básico e Secundário e Educadores de Infância). De qualquer modo, este caso de estudo não espelhou a autonomia colectiva dos profissionais de educação daquela escola sobre os quais não me foi dado a conhecer qualquer estratégia conjunta de reflexão e deliberação. Como já foi referido, as iniciativas conjuntas da escola são muito isoladas e, para além disso, o trabalho conjunto da professora com os outros profissionais de educação da mesma turma (especificamente, os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular) restringe-se à verificação do comportamento dos alunos e das opções metodológicas dos professores não havendo projectos nem iniciativas comuns.

Já no que se refere ao conjunto dos outros entrevistados (para além dos casos mais extremos e quase opostos da professora e dos entrevistados do MNAC e do MNHN), as referências são mais difusas. Constata-se que a maioria dos entrevistados fala na primeira pessoa do singular e que quando se verifica o uso do plural, este refere-se à instituição de enquadramento e não ao colectivo profissional (é o caso das entrevistadas do Arquivo Municipal, da Culturgest, Pavilhão do Conhecimento, do Parque Florestal do Monsanto). Veja-se o modo expressivo como isto ocorre no discurso da técnica do Pavilhão do Conhecimento: a Sandra incorpora até as dinâmicas da instituições antes mesmo de ela lá trabalhar, fazendo-se sentir ao longo da entrevista o modo como a sua identidade profissional passa pela vinculação ao Pavilhão do Conhecimento:

“constatámos ao longo de dez anos, fazemos este ano dez anos de, de existência, comprovámos que havia um desleixo não sei se, se parte se não da parte dos professores, no conceito de visita de estudo”. (linhas 36-38 da transcrição da entrevista à Sandra, Pavilhão Conhecimento - Confrontar Anexos B, III.7, CD-ROM)

Em termos globais, interessa dizer que estes mecanismos correspondem mais à construção de uma certa identidade da organização não sendo tão clara a autonomia dos corpos profissionais em questão. Uma eventual justificação que emergiu da análise dos dados relaciona-se com a formação de base destes profissionais. Como se pode ver no quadro 6.5 de caracterização dos sujeitos, as habilitações são todas muito diferentes. Havendo uma clara maioria de profissionais licenciados, há dois que têm apenas o ensino secundário; para lá do grau académico, também as áreas são muito diversificadas, desde a Educação pela Arte à Geologia, passando pela Gestão e Comunicação, a Psicologia ou a História. Apesar desta diversidade, a maior parte dos sujeitos teve algum tipo de experiência profissional de ensino ou formação (desde trabalho efectivo como professora do ensino básico, a colaborações em Actividades de tempos Livres ou pequenas incursões em sala de aula como especialista), havendo duas entrevistadas com habilitações próprias para a docência (a Vanda, Arquivo Municipal e a Sandra, Pavilhão Conhecimento) e uma com habilitações suficientes, que curiosamente é a que tem mais anos de experiência de ensino (a Sílvia, Teatro MM).

Talvez toda esta diversidade (de contextos de trabalho, de áreas de formação e de profissionalização, de objectos de trabalho, de enquadramento legal, de experiências profissionais e interesses pessoais) não favoreça a existência de uma identidade profissional tal que possamos falar de um colectivo profissional. Porém, esta diversidade parece ser mais convergente com um território tão híbrido como o da educação, especialmente o de um «espaço público da educação». Se esta diversidade for relacionada com o que Nóvoa (2002) considera ser o dilema do conhecimento e a necessidade de renovar as referências epistemológicas para a definição e construção do conhecimento mais participativo em educação, então o encontro de profissionais com modos de fazer, conhecer e pensar tão distintos poderá ser o elemento central para a renovação das práticas, da reflexão e da formação em educação.

O ausente dilema do conhecimento?

Nóvoa (2002) equaciona o dilema do conhecimento como «saber analisar e saber analisar-se» sustentando a proposta de que o conhecimento profissional depende de uma reflexão prática e deliberativa, e que esta exige um conjunto de condições, de entre as quais está a análise em equipas das práticas desenvolvidas e a proximidade entre as universidades e as escolas, e o tempo necessário. Para o caso em análise, e sendo que o foco aqui não é na formação de professores, interessa interrogar em que medida a partilha de

responsabilidades pelas situações educativas proporcionadas se constitui como uma oportunidade reflexiva e consequente, não apenas para a professora implicada mas para todos os profissionais de educação, emergindo como uma possibilidade de reflexão pluridisciplinar e *pluriprofissional*. Tenho analisado o que considero serem evidências de um posicionamento relevante perante os desafios colocados pelo uso da cidade como espaço público da educação; agora, coloca-se a questão de compreender em que medida as práticas promovidas desencadearam processos de análise, crítica e deliberação sobre os seus próprios exercícios profissionais.

Na escola do “meu” caso de estudo entrei sempre com o que considero ser a devida distanciação e uma certa postura de espectadora atenta e interessada. Optei, inicialmente, por inibir comentários e deixar transparecer o efectivo interesse e admiração que sentia pelo trabalho levado a cabo pela professora - o qual eu conseguia imaginar apenas, mas tanto queria constatar e participar para tentar compreender e posicionar-me com alguma propriedade. Sou tímida e não gosto de usar as minhas credenciais académicas ou experiências de trabalho como carta de apresentação. Sei que são inúmeras as coisas sobre as escolas que eu ignoro em absoluto e sobre as crianças em sala de aula e sobre as vidas dos professores do 1º ciclo e ... Então mantive-me razoavelmente silenciosa e adoptei uma postura mais de escuta do que de crítica ou de explicação. Tomei cafés com as professoras, acatei agradecida as sugestões preciosas da Isabel para melhor desenrolar as sessões de observação participante com as crianças da turma. E fui muitas vezes à escola, e de cada vez várias horas. Todos me conheciam, as crianças e a professora, as suas colegas, as auxiliares de acção educativa, as famílias, as técnicas da biblioteca.

Um dia chegaram as conversas sobre a avaliação de desempenho dos docentes. Exprimi o modo como achava que a condução do processo e o contexto de emergência escolhido não haviam sido os melhores para introduzir mudanças tão sensíveis. E as conversas foram fluindo, afinal eu não era representante do Ministério, nem a minha investigação era sobre a avaliação. Poderíamos ser apenas diferentes elementos do puzzle.

“Elisabete, estarias disponível para um dia destes nos ajudares a definir os nossos objectivos?”

Sim.”

Foi simples. Ou melhor, foi aparentemente simples. Almoçámos juntas, a Isabel e a Alice trouxeram as fichas que deveriam preencher e entregar às respectivas professoras avaliadoras e tomámos café sobre este assunto. Fui fazendo perguntas, fui verificando uma tremenda insegurança na explicitação escrita das mais simples afirmações prospectivas sobre o seu trabalho, assim como da dificuldade em estabelecer objectivos e tecer considerações sobre aspectos que ultrapassavam as fronteiras da sala de aula. Foi visível para mim a diferença entre as duas professoras. A Isabel gosta do que faz e acredita no valor do seu trabalho, as complicações «legislativas» como ela diz, não a assustam nem a inibem, por vezes até surgem como um desafio que gosta de fazer frente e superar. Já a Alice, sendo igualmente preocupada com o seu trabalho, tem uma descrença sobre o sistema, parece mais céptica sobre a possibilidade de fazer coisas realmente significativas

e receia prejudicar-se. A Isabel sabe que tem energia e capacidades para se valorizar muitíssimo e utilizar as complicações legislativas a seu favor, sendo um modo legítimo de exhibir o trabalho feito.

Gostei muito deste almoço. Senti-me bem com a oportunidade de retribuir um pouco da generosidade da Isabel e de todo o apoio dado e também com a possibilidade de legitimamente fazer uso da minha experiência de trabalho prévia que consolidou a confiança que puderam depositar em mim e nas sugestões e reflexões que lhes sugeri. Permitiu-me perceber o quão extraordinárias podem ser estas parceiras pluridisciplinares e “pluriprofissionais” que existem numa base horizontal e em que os intervenientes podem todos sentir-se confiantes e revelar as suas fragilidades e potencialidades.

Este dia de almoço e discussão foi mais possível porque um outro dia já tinha acontecido e despertado outros processos reflexivos.

“Isabel, e se escrevêssemos um artigo de divulgação e sistematização destes temas que nos juntaram?”

Sim. Eu nunca escrevi, mas se tu o dizes, sim, fazemos!”

E fomos e fizemos e analisámos a abordagem de Trilla Bernet às cidades educadoras e discutimos os modos como a sua tipologia fazia sentido para sistematizar e potenciar as práticas da Isabel e para sugerir a outros profissionais as tantas possibilidades da educação nas cidades. Estava convencida que a Isabel ia assinar por baixo e achar que o que eu dissesse estava bem, afinal eu é que andava a fazer o doutoramento e a escrever comunicações, não era? Nada disso, a sua autonomia e convicção revelaram-se aqui também e eu vi o meu trabalho discutido e ela viu o seu analisado e numa efectiva co-autoria (e não justaposição) escrevemos “A cidade como recurso educativo” e publicámos na Noesis nº 78 o artigo ilustrado com desenhos que a Isabel havia feito com as crianças sobre ícones de Lisboa. Foi um feliz encerramento da fase empírica do estudo de caso.

Mas foi infeliz e até desencatadora a minha passagem no ano lectivo seguinte pela mesma escola. Fui conversar e almoçar com a Isabel, agora que as crianças do meu estudo de caso já tinham transitado para o ciclo seguinte, agora que novas colocações de professores já haviam ocorrido e a Isabel tinha outras crianças e outros colegas. Manteve-se a generosidade e a recepção calorosa. Contudo, a reflexão, a capacidade crítica e o dinamismo pareciam ter sido esmagados pela maior sintonia com um grupo de novos professores e talvez pela coordenação de ano curricular que a Isabel agora tinha. Mas isto... são outros assuntos, ou não?

Os episódios narrados são de muitas maneiras expressivos de um conjunto de circunstâncias e elementos que foram importantes para alcançar uma certa horizontalidade entre um membro do «mundo universitário» e membros de uma escola do ensino básico - uma das estratégias sugeridas por Nóvoa (2002) para dar respostas ao dilema do conhecimento é precisamente a aproximação entre as universidades e as escolas. A diluição das hierarquias pela compreensão de que cada uma de nós tinha conhecimentos e práticas diferentes mas dialogantes foi um passo essencial para a construção de uma relação aberta e disponível à admissão de hesitações, falhas e

mudanças de rumo. Ao longo do estudo de caso (do longo estudo de caso) pude observar estes processos, em mim e nas mudanças que fui introduzindo na condução e operacionalização das estratégias de investigação. Como acima fiz notar, também houve ocasiões em que a minha presença foi oportunamente aproveitada para dar resposta às pressões do novo modelo de avaliação de professores, explicitamente como profissional de educação com experiência no ensino superior e na formação de professores. Já a concretização da escrita em co-autoria com a professora da turma me pareceu um momento altamente significativo para ambas, pela oportunidade de usar a teoria como instrumento de distanciamento e questionamento sobre as práticas pedagógicas da Isabel e assim usar as práticas reflexivas para confrontar o valor heurístico das propostas teóricas, nomeadamente de Trilla Bernet (1999) - este momento foi muito relevante no que se refere à oportunidade de fazer face ao tal dilema do conhecimento. Houve outros ligeiros indícios de como o contexto da investigação pode suscitar mudanças e despertar práticas de reflexão. Neste caso concreto, foi possível identificar alguma intensificação e diversificação das saídas da escola e da sua contextualização nos documentos curriculares da turma, assim como a atenção que a Isabel prestava à colaboração das crianças nas estratégias de investigação (querendo, talvez pela primeira vez, conhecer as perspectivas delas na voz delas sobre os contextos visitados) e o modo como integrou ocasionalmente nas suas práticas algumas das estratégias que eu implementei (de que foi exemplo o debate em sala de aula sobre o comportamento das crianças em situações de saída da escola).

Foi significativo o confronto entre este momento de parceria e o momento de observação de aula pelo professor avaliador da Isabel no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente. A preparação desta aula foi alvo de conversa e eu dei os meus parcos contributos para a mesma; uma vez na sala tudo correu como esperado pela Isabel (e talvez até treinado com as crianças) o que reforçou a sua auto-imagem e não proporcionou qualquer tipo de interrogação ou de reflexão - antes confirmou as suas convicções sobre o uso da legislação em seu proveito, em vez de ser um obstáculo.

Assim, há dois aspectos a salientar: estes acontecimentos não foram frequentes e estas dinâmicas foram subaproveitadas uma vez que não cabia nas opções metodológicas a implementação de processos de formação ou a dinâmica da investigação-acção.

Em termos globais, considero que o dilema do conhecimento não se coloca com acuidade aos profissionais de educação implicados neste caso, nem individualmente nem colectivamente, havendo poucos momentos de análise crítica das situações educativas promovidas e quase nenhuma expressão de dúvidas na condução das práticas. Mais, as críticas que foram emergindo nas entrevistas foram mais direccionadas aos outros (por exemplo: políticos, profissionais e pais) do que a si próprios. Talvez o aspecto mais comum a este grupo de profissionais tenha sido o modo como todos encontraram críticas aos

professores sem que essas mesmas críticas tenham sido integradas para uma análise auto-reflexiva, conduzindo antes a sugestões para mudança da conduta e das opções dos professores. Como já acima se fez notar, a própria professora é uma das que faz apreciações críticas aos seus colegas, denunciando o que considera um certo clima de rivalidade e de falta de empenhamento profissional dos outros professores; também Célia (Museu do Chiado) foi já citada a propósito do distanciamento que considera que os professores têm das situações educativas no museu, outros entrevistados deram voz à ideia de que os professores, especialmente os do 1º ciclo, não são especializados nas matérias, e poderão precisar de alguma ajuda para aprofundar alguns domínios do conhecimento ou das artes.

A um nível mais específico, a análise de conteúdo feita às entrevistas permitiu a identificação de referências muito pontuais a momentos de questionamento sobre as práticas e de análise crítica e auto-reflexiva. Recolhi algumas evidências destes mecanismos, quase sempre associados à resposta a necessidades efectivamente sentidas e conduzido de modos muito informais, como:

- as consultas que a Sílvia (Teatro Maria Matos) fez ocasionalmente a especialistas de educação que foram convidados a assistir e a analisar previamente trabalhos em desenvolvimento para grupos de crianças;
- as fases de simulação e afinação em equipa (de monitores, coordenadora do serviço educativo e, por vezes, com os próprios artistas) das oficinas para crianças na Culturgest;
- a referência a testagem de oficinas e laboratórios para crianças no MNHN, com um carácter informal (como é o exemplo de uma festa de anos do filho de um dos investigadores do museu);
- as referências da professora à inclusão das curiosidades e interesses das crianças nas suas aulas e na própria organização dos tempos lectivos.

Todos estes exemplos ilustram processos de trabalho reflexivo *para* a concepção e planeamento de práticas educacionais e não *sobre* as, ou a *partir* das, práticas implementadas. Já as referências a ocasiões de análise das práticas educativas remetem para a avaliação das aprendizagens das crianças ou da observação distanciada das práticas dos professores nos diferentes contextos, assim:

A técnica do Parque Florestal do Monsanto teceu considerações sobre as concepções erradas sobre o habitat dos animais que as crianças continuavam a ter depois de uma oficina sobre este assunto; esta evidência justificou a organização de actividades mais práticas para as crianças da mesma faixa etária, que permitissem que as mesmas tivessem um contacto directo com os animais em diferentes contextos e aprendessem por descoberta, esperando-se que assim modificassem as suas concepções;

A técnica do Pavilhão do Conhecimento refere que a justificação para a organização de acções de formação de professores para o uso dos recursos educativos postos à disposição na

instituição foi o facto de os professores subaproveitarem a exposição, não conseguindo explorar tudo o que é possível para os diferentes anos curriculares das suas turmas;

Vários contextos frequentados dispunham de um instrumento de avaliação da situação educativa organizada a ser preenchido imediatamente à saída pelos professores das turmas.

Estes profissionais parecem trabalhar prioritariamente a concepção prévia das situações educativas organizadas e os resultados com elas alcançados, renovando assim a metáfora da educação como uma «caixa negra», ainda que agora essa caixa já não corresponda apenas à escola. Para além disso, as crianças mantêm-se silenciadas perante estas situações, como será explorado no capítulo 9. De alguma forma, todas estas estratégias contribuem para a mudança das práticas organizadas, sem, no entanto, atingir o seu âmago, sem modificar as qualidades educativas das mesmas.

8.2.2. REDE DE EDUCAÇÃO OBSERVADA

Como foi explorado no capítulo 4.3., Lima (2007) estuda os fenómenos de governação da educação fazendo uso da abordagem das redes sociais e partindo da aceção mínima de rede: “conjunto de actores sociais e as relações que se estabelecem entre eles” (p. 172). Em termos das questões de governação da educação, o caso em estudo apenas espelha algumas componentes do que Barroso (2006) define como micro-regulação local da educação¹⁸². As opções metodológicas, bem como o foco escolhido para a análise permitiram a recolha de dados na perspectiva mais horizontal deste nível de regulação. A este propósito, defendi em outros textos (Gomes, 2010) que o estudo da micro-regulação da educação ainda sofre de uma forte obediência aos limites formais do sistema educativo, raramente se equacionando o papel de outros actores, profissionais e instituições não escolares, mesmo no actual contexto da aprendizagem ao longo da vida.

Já o conceito de espaço público da educação induz a necessidade de alargar as fronteiras, convocando a promoção e o estudo das dinâmicas heteróclitas que o fazem existir. É neste sentido que aqui proponho o diálogo entre os contributos Nóvoa (2002) e J. A. Lima (2007). Este autor desenha uma tipologia específica das redes em educação, a partir dos eixos de análise: *génese, composição e estrutura* (cf. Capítulo 4.3). Ainda que o autor não se refira especificamente a instituições e profissionais no exterior do sistema educativo, o facto é

¹⁸² “...a microrregulação local remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimento da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional. Neste sentido a microrregulação local pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc.” (Barroso, 2006, p. 57)

que, no âmbito do estudo contemporâneo das redes sociais, estas são caracterizadas nomeadamente pela fluidez de fronteiras e fecundidade de relações:

“o modelo das redes exprime com particular saliência as características daquilo que muitos designam de “organização pós-burocrática”, cujo traço central seria um funcionamento assente em relações ou em associações informais que atravessam os canais formais pré-existentes, podendo até substituí-los, e que se estendem para além das fronteiras tradicionais da organização, através de colaborações com actores situados no seu exterior” (Lima, 2007, p. 169-170)

Alguns dos atributos ideais das redes que mais contradizem os modelos burocráticos e hierárquicos decorrem do seu funcionamento baseado na confiança, solidariedade, altruísmo, lealdade e reciprocidade (Lima, 2007). É desta perspectiva que as relações observadas no decurso do estudo de caso serão analisadas, fazendo uso destas características funcionais e dos eixos de análise propostos por Lima. No entanto, interessa sublinhar a ausência de um eixo de análise que reflecta sobre os propósitos de actuação das redes; numa perspectiva de análise educativa, interessa saber em torno de que assuntos as redes de educação se desenvolvem, designadamente as que foram observadas. Assim, este é um eixo que aqui se propõe acrescentar, uma vez que os dados recolhidos permitem situar horizontes teleológicos do funcionamento em rede dos adultos implicados neste caso. Como tal, a proposta neste subcapítulo é por analisar as relações estabelecidas entre os diferentes profissionais (e instituições) de educação, articulando os conceitos de rede e de espaço público, da educação. O último atribui sentido às dinâmicas, o primeiro permite operacionalizar a análise destas relações.

Observar as relações sociais como redes é uma opção, na medida em que as redes sociais não são *apenas* um modelo de organização e funcionamento, mas são também, e especialmente, um modo de pensar as relações sociais (Lima, 2007). Considero que esta é uma abordagem particularmente válida para compreender as dinâmicas organizacionais e funcionais subjacentes aos fenómenos educativos observados, dado o seu carácter emergente, fluído e informal (e não prescrito, rígido e formal, como seria apanágio de fenómenos de raiz moderna e racionalidade burocrática).

“Tenho a feliz sorte de manter contactos e parcerias informais que têm beneficiado amplamente os grupos de alunos que tive até agora. São parcerias que assentam numa base de confiança e participação. São relações de simbiose, ambas as partes ficam a ganhar. Por um lado, o meu trabalho com os alunos enriquece, uma vez que os alunos usufruem de novas experiências, e as instituições podem desenvolver e divulgar o trabalho por si promovido e desenvolvido. Os convites que me são feitos são tão apelativos, porque não os aproveitar?” (Gomes & Cabral, 2009, p. 52 e 53)

Este excerto fala da informalidade (pela natureza das parcerias) e da reciprocidade (pelos impactos mútuos) das relações reticulares aqui em análise. Neste fragmento do referido

artigo escrito em co-autoria entre mim e a professora, a professora Isabel sintetiza algum do discurso dos outros profissionais implicados neste caso.

O excerto que se segue ilustra o modo informal que os profissionais de educação deste caso usam na sua relação com os outros profissionais implicados:

“Eu fiz uma parceria aqui há, há uns anos, ainda nos anos 90, isto inaugurou em 94, tenho desde 95, 96 uma parceria com a escola, com as escolas da área de vizinhança, ou seja, a Rua da Rosa que agora é a escola número 2 se chama Padre Abel Varzim e outra que era a rua, na rua não sei o quê que é a escola número 8; e então eu chamei-lhe um projecto continuado, o nome é mesmo assim Projecto Continuado e eu ia às escolas e propunha, pedia para ser recebida pelo conselho pedagógico, portanto à partida tentava que tivesse o máximo de professores possível e o que eu apresentava era pouco mas era o suficiente para criar relação. Ou seja, estamos na área de vizinhança, existe o museu do Chiado, existe uma colecção de arte portuguesa e temos ali um recurso à vossa mão e ao pé, ao pé das escolas. (linhas 121-129 da transcrição da entrevista a Célia, - Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

Para além desta postura mais altruísta que é apresentada também por outros entrevistados e que enquadra parte do discurso sobre a disseminação de cultura, como acima se viu, de facto a reciprocidade é evidente nestas relações em que os impactos para as escolas, os professores e as crianças se configuram numa espécie de legitimação do trabalho e das próprias instituições. Uma outra dimensão da reciprocidade faz-se sentir a partir da observação de outros elementos da rede educativa observada; contudo, interessa começar por caracterizar a génese e a composição desta rede, para que seja possível argumentar quanto aos atributos do seu funcionamento.

Génese

A rede observada é claramente emergente, isto é, nas palavras de Lima (2007) esta pode ser caracterizada como uma rede *auto-organizada*. Este tipo de redes

“englobam interacções não-directivas emergentes, desencadeadas a partir da sociedade civil, que se configuram, reconfiguram e evoluem, constantemente, sendo a ordem nelas encontrada algo que é criado a posteriori, em resultados das interacções desenvolvidas entre os actores.” (Lima, 2007, p. 173)

Como já acima se fez notar a propósito do mapeamento dos lugares da cidade, a proximidade e a acessibilidade das instituições da cidade foram um dos elementos chave para a emergência desta rede de funcionamento, tendo-se tornado claro que as instituições mais próximas foram também as mais frequentadas por esta turma. Contudo, os dados recolhidos permitem situar uma ocasião chave para a compreensão da emergência desta rede. Com base nas entrevistas da professora da turma e da coordenadora do serviço educativo da Culturgest foi possível constatar que este serviço foi constituído no ano de 2005, ano em que a professora estava colocada na escola de 1º ciclo que partilha o bairro do Arco do Cego com a Culturgest. Esta proximidade foi sublinhada pela coordenadora do

serviço educativo, que se refere a uma relação especial com o conjunto de escolas que ali se situa:

“eu vou à Filipa de Lencastre [escola secundária nas imediações da Culturgest], (...) vou fazer a minha apresentação, dizer quem é que eu sou, o que é que ando a fazer, quantos anos tenho, há quantos anos trabalho aqui, a oferecer o nosso caderno de professor” (linhas 126-128 da transcrição da entrevista a Rosário, Culturgest - Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

Assim, a professora, que no ano de abertura do serviço educativo trabalhava numa das escolas vizinhas, se terá constituído como *habitué* (usando as palavras desta entrevistada) identificada pelo nome no terceiro ano de existência deste serviço educativo. Como a professora afirmou, a primeira vez que foi à Culturgest foi um pouco insegura e sem saber o que esperar, mas tendo sido agradavelmente surpreendida, manteve regularidade trimestral de visitas à instituição; esta periodicidade traduziu-se na frequência de quase todas as actividades oferecidas por esta IACC que programa a oferta educativa em consonância com as exposições que são sempre trimestrais. Em termos mais genéricos outros entrevistados identificaram a ocorrência de eventos nacionais para justificar a emergência dos projectos educativos nas suas instituições de enquadramento. Como já foi referido, a Célia sublinha a importância de Lisboa Capital Europeia da Cultura em 1994, as técnicas do Arquivo referem-se ao Euro 2004. No caso da génese da rede educativa observada, as entrevistadas não identificaram claramente o desencadear destas dinâmicas, o que é convergente com a própria definição de rede auto-organizada acima apresentada. Para a compreensão da génese da rede observada, um outro acontecimento se destaca. Na recolha de dados através de observação, verifiquei que esta turma (e logo as famílias das crianças que a constituem) tinha já experiências anteriores de frequência de programas educativos para crianças: no seu primeiro ano de escolaridade “dormiram com os tubarões” (programa do Oceanário de Lisboa). Pelas descrições que foram feitas por uma mãe enquanto caminhávamos lado a lado a acompanhar uma das visitas ao Pavilhão do Conhecimento, e pelas crianças com quem conversei sobre este assunto, esta foi uma experiência inesquecível e que poderá ter facilitado a adesão de crianças e famílias a este tipo de opções pedagógicas da professora - terá criado uma certa predisposição enquanto marco de referência de escolarização.

Já na história comum da professora com a turma observada, assumiu uma centralidade indiscutível e duradoura a participação no festival Alcantara 2007, «Lugares Imaginários» na secção «Lisboa Ideal»¹⁸³. Este evento fala da confiança, da reciprocidade, da participação escola-família, da relação com a cidade, da construção de uma identidade

¹⁸³ Para mais informações, consulte <http://www.alkantara.pt/arquivo.php?lang=1&id=113>. Como se pode ler no site oficial, a associação Alcantara evoluiu da anterior associação «Danças na Cidade» com sede em Lisboa, o seu trabalho é no domínio da cultura e da expressão artística, e tem uma abrangência internacional que se evidencia na programação dos festivais que anualmente organiza.

pedagógica da turma e da própria professora. Vejamos. Um dos membros da equipa da associação Alcantara é mãe do Gimmy (uma das crianças da turma deste estudo de caso); pois bem, aquando do lançamento do programa do festival, a mãe do Gimmy fez o repto à Isabel, que aderiu sem qualquer obstáculo. A partir desta proposta de participação num festival que não é especificamente da infância, a professora organizou um trabalho educativo que se concretizou de duas formas: a recolha das percepções das crianças sobre a cidade de Lisboa e a construção conjunta de uma maqueta de um parque infantil ideal¹⁸⁴. Estes trabalhos foram apresentados publicamente no âmbito do festival, tiveram alguma cobertura mediática nos jornais e nas televisões, o que reforçou os impactos que um projecto aparentemente simples terá tido neste grupo de pessoas e nas famílias das crianças, nos colegas da professora, na própria imagem da professora que externamente circulou. Para que se percebam os ecos deste projecto, acrescento que em situação de entrevista em Abril de 2009, a responsável pelo Gabinete «Lisboa Cidade Educadora» mencionou o trabalho da professora Isabel como referência do que se pode fazer nos domínios da cidade educadora; mais se acrescenta que a participação desta turma no «Congresso da Criança» em 2008 (organizado pela Divisão de Educação e Sensibilização Ambiental da Câmara de Lisboa) resultou de um convite especificamente para apresentação dos seus trabalhos sobre Lisboa (mais de um ano depois do festival Alcantara, Lisboa Ideal). Considero que as repercussões deste acontecimento no primeiro ano de trabalho da professora com a turma em análise terão consolidado um terreno propício ao desenvolvimento das dinâmicas educativas de relação com a cidade que observei em 2008 e 2009.

Já no que se refere à análise da evolução desta rede, de facto, ao longo da minha integração nos quotidianos desta turma, as relações estabelecidas com algumas instituições de Lisboa foram sendo diversificadas e mesmo intensificadas.

“Elisabete: E a Culturgest é a instituição que frequenta mais? Ou há mais alguma...

Isabel: não, não há. É esta.” (linhas 531-532 da transcrição da entrevista à professora Isabel, Confrontar Anexos B, III, 1, CD-ROM)

Repare-se que em Janeiro de 2008, este foi o balanço que a professora fez das suas práticas de relação com a cidade: não era a cidade, era a Culturgest. Se confrontarmos esta afirmação com o quadro 7.2. que sintetiza as visitas feitas, facilmente se verifica que esta exclusividade afirmada pela professora é negada pela grande diversidade de instituições visitadas e pela diversificação dos modos de organizar estas relações. A informalidade foi sempre apanágio destas relações, que outras vezes foram despoletadas por contactos das famílias das crianças da turma actual (como o caso da visita ao Pavilhão do Conhecimento para celebrar o aniversário do Carneiro), assim como de famílias de

¹⁸⁴ Confrontar Anexos B, V.3, CD-ROM, com a síntese dos trabalhos apresentados pela turma a este festival.

crianças de outras turmas (foi o caso do convite à participação nas oficinas de arte cinética da coordenadora do serviço educativo do Museu do Chiado). Já a evolução e diversificação das relações estabelecidas nesta rede educativa foram esclarecidas na descrição das características educativas do caso em análise, quando se sistematizou os objectivos das visitas efectuadas que se começaram por ser *emergentistas* nestas idas à Culturgest que pouco se relacionam com o currículo oficial do primeiro ciclo do ensino básico, passaram a ser também de aprofundamento como nos casos do projecto de trabalho com o Arquivo Municipal e na formação com o Pavilhão do Conhecimento.

Os entrevistados, nomeadamente a professora, referiram-se sempre muito superficialmente a estes acontecimentos o que sublinha a caracterização desta como uma rede auto-organizada, por que é o olhar exterior e retrospectivo que permite encontrar eventos e evidências que situam estas dinâmicas como uma rede em educação. Para aprofundar a compreensão desta rede de educação, torna-se necessário observar as suas composição, estrutura e propósitos.

Composição

A composição remete para a identificação dos elementos da rede, bem como para as suas características individuais ou colectivas. Interessa notar que esta dimensão tem uma leitura muito situada no tempo e nos limites da minha investigação. Assim, a rede aqui sistematizada reflecte os anos de 2008 e 2009 e o ponto de vista é o da turma e da sala de aula. Lembrando os limites da minha investigação (que não se encontra nos domínios específicos da análise de redes sociais), a figura 8.1. que se encontra na página seguinte sintetiza os elementos considerados.

A construção desta figura síntese faz uso dos dados recolhidos e opta pela consideração de actores e instituições sobre os quais foi possível recolher dados plurais, isto é, a partir de diferentes estratégias. De modo a que a imagem não ficasse demasiado carregada, optei por desenhar apenas uma linha entre os actores que de algum modo se relacionaram ao longo do período em análise (ainda que essas relações tenham sido múltiplas). Destaca-se ainda a linha vermelha usada para as relações entre a professora e a turma que sublinha o carácter único desta ligação na rede em análise, dado a sua continuidade e porque todas as relações traçadas entre a Isabel e os outros elementos da rede implicam a turma.

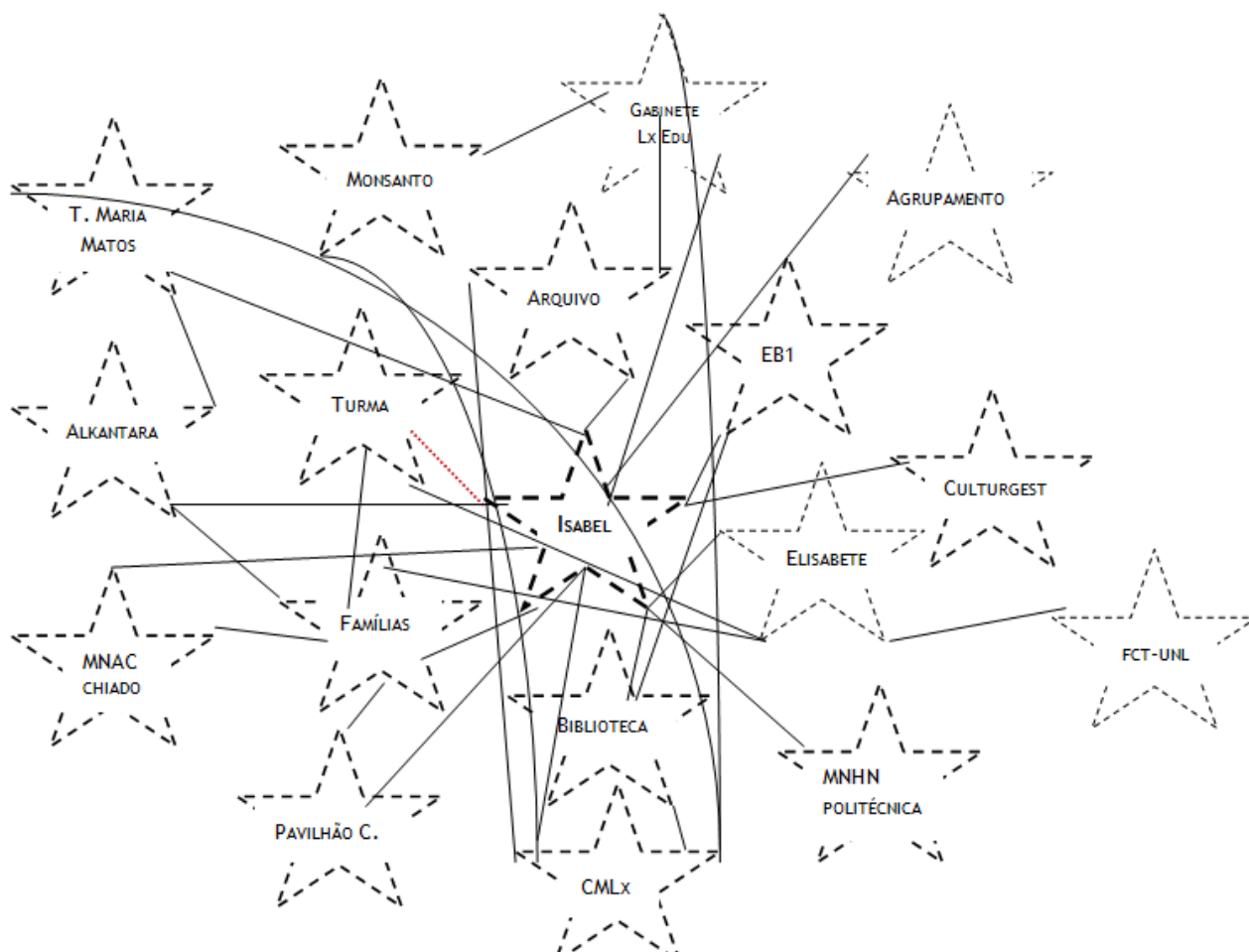


Figura 8.1. Esquema de visualização da rede de educação observada

Sendo ausente da teorização de Lima (2007) qualquer argumentação sobre o que diferencia as redes em educação de outro tipo de redes (por exemplo das redes de escolas, das redes genéricas da administração pública) interessa recuperar as ideias de Nóvoa (2002) sobre o lugar das redes na materialização de um espaço público da educação. A partir da articulação entre as propostas destes autores, considere-se que:

- os elementos desta rede de educação são os actores com os quais foram estabelecidas relações com alguma estabilidade e que promoveram (conscientemente ou não) a partilha de responsabilidades pelos processos plurais de educação destas crianças.

Com base nesta assumpção, foram integrados os elementos que figuram na imagem síntese desta rede e excluídos outros. Fazendo uso da tipologia de Lima (2007), considero que esta é uma rede *ego-centrada*, por ser clara a existência de um actor nuclear (a professora Isabel) com o qual os outros actores mantêm relações. Para além de ser ponto obrigatório de passagem, a Isabel é também responsável pela dinamização da maioria das relações consideradas. É importante lembrar que do conjunto de instituições frequentadas, apenas uma pequena parte foi trabalhada por toda a escola ou com uma outra professora do mesmo ano curricular (caso de alguns projectos em comum com a Biblioteca e de algumas visitas às Culturgest e ao MNHN); a maioria das interações com IACC de Lisboa foi da

iniciativa da professora da turma em análise. O atributo mais específico desta rede, ainda de acordo com as propostas de Lima (2007), é o seu carácter *pluri-institucional*, uma vez que os actores presentes vêm de muitas e muito diversificadas instituições. Foi para sublinhar esta característica que se optou por usar a designação das instituições na identificação dos elementos da rede. A identificação de todos estes elementos permite caracterizar esta como uma rede *mista* no sentido em que compreende actores individuais e colectivos. Apesar de as relações que a Isabel manteve com estas instituições serem bastante centradas em alguns profissionais, a relação é mantida com a instituição também. Antes de aprofundar a leitura da imagem da rede em análise, interessa referir o lugar ambíguo da escola como um todo, uma vez que as interacções entre a professora da turma, a escola e a sede do agrupamento de escolas para o desenvolvimento das iniciativas que subjazem a esta rede são pouco frequentes e de natureza mais administrativa do que pedagógica. A professora assume esta característica do seu modo de trabalhar, como se poderá constatar na análise acima feita dos dilemas da autonomia, a identidade desta professora assente na sua convicção de desempenho de um trabalho solitário e até contra-corrente. Na entrevista conduzida com as profissionais do serviço educativo do arquivo municipal, este aspecto destacou-se:

“Vanda: eu tive imensa pena de não fazermos o «explorar a cidade» com todas turmas de lá daquela escola, porque acho que aqueles miúdos vão ser prejudicados pelo factor professor, ou pelo factor circunstâncias conjunturais da educação lamentáveis e eles não vão ter mais aquela oportunidade, nós já fizemos naquela escola, só voltamos a fazer para o ano se a escola quiser se a escola nos contactar e acho que...

Anjos: mas os miúdos que estão este ano no 4º ano para o ano já não estão lá, não é? É uma oportunidade que perdem. Quando é uma actividade preparada e que é um bocadinho de encomenda, porque nós funcionamos um bocadinho por encomenda...

Elisabete: sim, sim.

A: é uma pena não podermos chegar a todos, não é? Fazemos para 40, fazíamos para 80.

V: pronto e nós também compreendemos que é assim, há escolas que têm uma determinada dinâmica há outras que têm outra dinâmica...

(...) No caso da do Largo do Leão não foi a escola que nos contactou, foi a professora, não é..., e, por acaso, a outra professora também quis, e eu não acredito que a professora Isabel não tenha falado também para as outras colegas só não fizeram porque não quiseram, não é.... Nós por exemplo, na escola de São João de Deus, no Arco do Cego, quando vamos fazemos para todas as turmas... haja 7 turmas ou só 2... mas fazemos para todas.

E: para todas daquele ano?

AB: daquele ano.

V: fazemos porque os professores querem, não é? Por exemplo da 143 também fizemos para todos, não é.... Eu fiquei um bocado chocada com aquela escola, porque faz-me impressão porque é que os professores sabendo que há coisas que estão preparadas...

(...)

A: se não têm que se deslocar, somos nós que nos deslocamos, se não têm que ter material que somos nós que levamos, nem que pagar para usufruir da actividade, porque é que não hão-de dar aos alunos a mesma oportunidade que as outras professoras deram (...)?” (linhas 873-906 da transcrição da entrevista a Vanda e Anjos - Confrontar Anexos B, III.9, CD-ROM)

Estas foram as únicas entrevistadas que reflectiram especificamente sobre o caso da escola de enquadramento deste estudo; contudo, outros entrevistados se referiram genericamente a estas dinâmicas e ao modo como algumas escolas não funcionam como um todo na relação com programas de educação não escolar, sendo a iniciativa e relação mais com os professores do que com as escolas. Esta característica reflectiu-se também na relação que as famílias estabelecem com a escola. Estas famílias parecem relacionar-se apenas com a professora Isabel e com as auxiliares da acção educativa; quando questionadas sobre este tema, quase todas as famílias (10 em 13) afirmam que nunca falaram nem reuniram com os professores das actividades de enriquecimento curriculares e 7 afirmaram que nunca tinham conversado com a directora da escola, nem participado em qualquer reunião. Apesar destas evidências, a opção foi por manter a escola num lugar privilegiado da rede, mais pela sua postura tácita do que activa.

A figura acima apresenta quatro níveis de interacção com o seu elemento central. No primeiro nível (que inclui as famílias, as crianças, a biblioteca, o arquivo, a EB1 e a mim própria) situam-se os elementos com os quais a professora da turma teve relações de natureza educativa, muito frequentes e diversificadas ao longo do tempo em análise, englobando até decisões conjuntas sobre algumas situações educativas promovidas. No segundo nível, encontram-se os casos particulares da Culturgest e do Pavilhão do Conhecimento com os quais as relações foram muito frequentes (especialmente com a Culturgest) mas menos diversificadas (especialmente com a Culturgest); estas instituições e seus profissionais não chegaram a partilhar decisões sobre a organização, conteúdo ou objectivos de situações educativas, sendo a relação com a professora mais de adesão aos programas disponíveis do que de algum tipo de parceria. Já no terceiro nível se encontram instituições com as quais a professora teve relações mais pontuais no período em análise (Alcantara, Museu Nacional de História Natural, Museu do Chiado, Parque Florestal de Monsanto, Teatro Maria Matos, Câmara Municipal de Lisboa) e no quarto situam-se instituições que não se relacionaram directamente com a professora e a turma, mas com outros elementos centrais (é o caso do gabinete Lisboa Cidade Educadora ou da própria Câmara Municipal de Lisboa que se relacionam com o Arquivo, o Parque Monsanto e a Biblioteca; e também o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa pela relação de supervisão e suporte com a investigadora).

O lugar das IACC nesta rede foi ficando claro ao longo dos subcapítulos anteriores; contudo, existem outros actores cuja inclusão merece aqui ser mais comentada.

Foram integradas as crianças da turma como elemento com identidade específica por se ter tornado óbvio ao longo do estudo de caso que se as crianças não tivessem interesse ou vontade de fazer as visitas programadas pela professora, estas não teriam acontecido com a mesma frequência e regularidade. Esta afirmação fundamenta-se especialmente nos dados recolhidos por observação directa em situações diversificadas de saídas da escola, em que as crianças tiveram comportamentos diversificados, mas quase sempre muito positivos, na medida em que se mostravam muito interessadas e colaboravam voluntariamente nas actividades propostas pelos educadores das IACC frequentadas. Nas poucas vezes em que isto não aconteceu, a professora interpelou as crianças no sentido de saber do seu interesse em continuar com as visitas ao que elas se mostraram sempre muito interessadas e chegou mesmo a enunciar a suspensão de saídas da escola perante alguns comportamentos que considerou menos adequados (foi o caso de uma das visitas à Biblioteca em que aconteceu uma sucessão de pequenos disparates que incluíram até a danificação de elementos expositivos). Para além disso, algumas crianças sugeriram ocasionalmente lugares de visita e faziam-no até em família (de acordo com as respostas obtidas por entrevistas das crianças às famílias) e pareciam ter compreendido que as saídas da escola eram possibilitadas pelo seu *bom* comportamento na sala de aula, como bem sintetizam algumas das respostas à pergunta sobre as razões de tantas visitas dadas ao instrumento A3, de que é exemplo:

“Porque nos portamos bem, e a Professora Isabel assim deixa-nos ir a todas as visitas que nos convidam.” (Digital)

“Porque temos uma professora amiga, que nos leva pelo ar, às árvores, aos lagos, etc. e nós agradecemos fazendo muitos ninhos (trabalhos).” (Lobo)

Também as famílias foram consideradas elementos nucleares desta rede. Para lá da dimensão mais geral relativa às impressões distanciadas que os pais têm das visitas de estudo e que foi alvo de descrição no subcapítulo anterior, a participação das famílias nas dinâmicas pedagógicas desta turma era surpreendente, pelo seu carácter informal e tendência rotineira. A implicação das famílias consolidou-se num conjunto de elementos, todos eles necessários ao funcionamento das dinâmicas educativas analisadas, a saber:

- autorização formal das saídas da escola no princípio de cada ano lectivo (e sem estarem informadas sobre todas elas);
- pagamento dos eventuais bilhetes de transportes e de acesso às IACC visitadas;
- acompanhamento que fazem das visitas;
- sugestão de visitas a fazer.

Se os dois primeiros são quase obrigatórios e muitas vezes surgem como um dos elementos formais de início de ano lectivo, já os dois últimos são sintomáticos de uma parceria implicada e voluntária. De facto, como se pode ler no quadro 7.2., quase todas as saídas da escola foram acompanhadas por membros das famílias das crianças. Ao longo das

minhas observações, pude constatar que o acompanhamento por membros da família era até parte integrante das condições de realização destas visitas, uma vez que nem sempre havia auxiliares de acção educativa disponíveis para acompanhar a professora e a turma (condição essencial para que as saídas da escola se possam realizar em segurança). Em conversas informais com a professora da turma, percebi que alguns familiares estão muito disponíveis por não estarem a trabalhar e viverem perto da escola (era o caso de duas mães) ou por terem horários flexíveis que lhes permite gerir os seus tempos de modo a poderem ocasionalmente acompanhar estas visitas (era o caso de um pai e de uma avó). Acontece que as crianças demonstravam apreciar muito a companhia dos familiares (os seus e os dos outros¹⁸⁵), aproveitando sempre para uma mão dada, uns carinhos e umas conversas mais espontâneas. Esta evidência parece ter-se traduzido numa certa pressão que as crianças exerciam para com os seus próprios familiares, como me confessou a mãe da Milecas e a mãe da Rafa nas visitas em que nos cruzámos, referindo-se à organização que tiveram de ter para poderem acompanhar aquele momento.

A aparente relevância destas práticas fez com que o acompanhamento das visitas fosse um dos itens dos questionários passados às famílias, para a caracterização da relação com a escola. No que se refere aos dados relativos à inferida relação entre a situação na profissão e a presença nas visitas escolares, verifica-se que esta não é uma relação directa. A tabela que se segue apresenta este cruzamento a partir dos dados recolhidos nos questionários.

		Acompanhamos visitas de estudo			Total
			N Não	S Sim	
Situação na Profissão-Pai	1 Trabalhador Conta Própria/Profissional Liberal	0	1	1	2
	2 Trabalhador Conta de Outrem	0	4	2	6
Situação na Profissão-Mae	1 Trabalhador Conta Própria/Profissional Liberal	0	1	0	1
	2 Trabalhador Conta de Outrem	1	5	3	9
	3 Desempregado	0	0	1	1

Quadro 8.4.: Relação entre situação na profissão dos pais e o acompanhamento das visitas escolares

Fonte: questionários aplicados às famílias; cruzamento das variáveis situação na profissão e acompanhamento das visitas

¹⁸⁵ A avó da Gema era tratada por avó por todas as crianças, por serem já tão habituais as suas visitas e as suas conversas, o mesmo acontecia com o pai do Gimmy que por vezes até aparecia com o seu cão, cujos nomes as crianças sabiam.

Como se pode constatar, neste caso, a situação formal na profissão não parece ser um elemento essencial ao acompanhamento de visitas escolares, uma vez que alguns dos pais que trabalham por conta de outrem também foram capazes de se mobilizar no sentido de estarem presentes em algum das visitas. Contudo, importa fazer uma ressalva a estes dados que remetem para as caracterização formal das famílias: uma das presenças mais constantes (a avó da Gema) é formalmente empregada por conta de outrem, no entanto, efectivamente, trabalha na empresa do seu marido com um horário inteiramente flexível e com toda a disponibilidade para acompanhar de perto a educação da sua neta - dados que nunca seriam possíveis de identificar apenas em questionário e como este caso poderá haver outros, acerca dos quais não se dispõe de dados para estabelecer a triangulação. Sendo um elemento fundamental da rede de educação aqui em análise, a valorização destas práticas não é homogénea como pude constatar nos dados recolhidos por questionário. De facto, de entre os treze questionários respondidos de forma válida, sete famílias consideraram importante acompanhar as visitas de estudo contra cinco que consideram ser uma prática sem importância - por exemplo, foram mais homogeneamente valorizados¹⁸⁶ aspectos como a participação nas reuniões ou fazer parte dos órgãos de gestão (11 em 14 respostas). Os dados apresentados na tabela seguinte acrescentam que acompanhar as visitas não parece ser condição para as valorizar, uma vez que de entre as cinco famílias que dizem acompanhar há uma que não considera importante e de entre as sete que não acompanham há três que consideram importante acompanhar.

	E importante acompanhar as visitas de estudo?		Total
	N Não	S Sim	
Acompanhamos as visitas de estudo?			
N Não	3	3	7
S Sim	1	4	5
Total	5	7	12

Quadro 8.5. Prática e valorização do acompanhamento das visitas pelas famílias

Fonte: questionários passados às famílias, cruzamento de variáveis.

Em termos gerais, estas evidências convergem com toda a definição das redes auto-organizadas cujo sentido das práticas e o valor das interações nem sempre são percebidos pelo actores directamente implicados.

A opção por me integrar nesta rede de educação decorre menos das premissas epistemológicas sobre a relação entre o investigador e o investigado, do que da minha

¹⁸⁶ Houve outros aspectos muito valorizados mas que não se referem às questões de relação da família com a escola directamente, mas antes ao acompanhamento em casa dos trabalhos desenvolvidos na escola. Neste sentido, “estar informado sobre os progressos e os acontecimentos na sala de aula” e “acompanhar em casa as aprendizagens que as crianças vão fazendo” foram os únicos itens que todas as famílias respondentes consideraram importantes.

presença regular na sala de aula, em que estive ocasionalmente em sessão de trabalho com as crianças como estratégia participativa de investigação. A emergência destas circunstâncias sublinhou o carácter educativo da minha investigação, na medida em que tentei que os momentos de trabalho sobre as percepções das crianças sobre aspectos específicos da investigação tivessem sempre alguma potencialidade educadora (por exemplo, a apresentação do projecto e a introdução de referências sobre momentos chave do trabalho de investigação em ciências sociais, a resposta a instrumentos de balanço sobre saídas da escola ou os trabalhos de concepção de desenhos sobre o que é ser criança, ou a leitura e marcação de mapas da cidade). A compreensão destes potenciais impactos da minha investigação induziu a necessidade de questionar as crianças sobre a minha presença. Optei por fazê-lo no contexto do instrumento A3 que tratava de uma grande diversidade de saídas da escola e de visitas recebidas na sala e na escola. Aqui, para além de as crianças terem demonstrado uma grande afectividade e considerado que eu lhes propunha trabalhos que elas gostavam (duas crianças não deram resposta às questões sobre a minha presença, todas as outras se exprimiram positivamente, algumas consideraram:

“[ensina] novas palavras com por exemplo divulgação” (Lobo, instrumento A3)

“e eu adoro investigar” (Gema, instrumento A3)

“Andamos a aprender coisas novas com a Elizabete.” (Formiguinha, instrumento A3)

“ensina muitas coisas” (Milecas, instrumento A3)

Um segundo argumento para a minha inclusão na rede em análise relaciona-se com as interacções estabelecidas com a professora Isabel, que foram acima relatadas a propósito dos dilemas do conhecimento e da comunidade. De facto, a minha presença e o meu olhar interessado parecem ter reforçado as dinâmicas de relação com as instituições da cidade. Contudo, não disponho de dados que permitam confirmar esta intuição; por outro lado, as intuições são parte integrante do funcionamento em rede.

Estrutura

A *estrutura* das redes pode ser analisada a partir das suas centralização, fragmentação e densidade (Lima, 2007). A *centralização* reflecte a discrepância de protagonismo de um elemento perante os outros e a concentração da capacidade de iniciativa e de decisão. A *fragmentação* reflecte a falta de coesão das redes e a eventual emergência de sectores isolados no seio da rede. Já a *densidade* diz respeito à intensidade e frequência das interacções estabelecidas entre os elementos da rede.

Como decorre da caracterização da génese e composição da rede que acima se apresentou, esta é uma rede *centralizada* em que os todos os elementos se relacionam com um mesmo (a professora Isabel) e estas relações estão até dependentes das opções e iniciativas deste elemento nuclear. Como foi também acima referido, esta leitura poderá estar a ser enfatizada pelo ponto de vista que se tomou, que foi o da sala de aula onde a professora é

coordenadora assumida, o que é característica da investigação e não necessariamente problemática.

Um dos itens das entrevistas conduzidas aos profissionais de educação das IACC era relativo às instituições da cidade com que cada uma se relacionava em termos da organização do seu trabalho educativo. Foi interessante verificar que as escolas (em muitos casos, as escolas vizinhas) são as instituições de referência das relações que estes profissionais estabelecem com a comunidade. A análise das entrevistas permitiu sublinhar que estes serviços educativos tendem a não fazer trabalho colaborativo com outras instituições da cidade. Apesar de alguns estarem informados sobre os trabalhos dos outros elementos desta rede, parece ser mais frequente a referência a colaboração com instituições que não são da cidade, como o caso da técnica do Pavilhão do Conhecimento que se referiu aos outros centros de ciência viva do país e a centros internacionais promotores do ensino das ciências, ou o da responsável pelo programa educativo do Teatro Maria Matos que se refere às parcerias com outros programas de educação dos teatros do Porto ou de Viseu, mas não de Lisboa. Em termos gerais, esta característica foi acima documentada aquando da análise do dilema da comunidade. Já na especificidade desta rede, as únicas interações são de facto com a escola e especialmente com a professora da turma, não se verificando articulação entre as IACC, mesmo entre as tuteladas pela Câmara de Lisboa.

Um outro aspecto que emergiu das entrevistas com os profissionais das IACC foi relativo à sua maior facilidade em trabalhar com público escolar do que com o público genericamente entendido e especificamente as famílias.

“Elisabete - Tem trabalhado actividades e momentos de fruição para as famílias também ou é sempre mais direccionado para as escolas?

Célia - Eu acredito mais no fenómeno da escola.

(...) Consigo duas vezes por exposição fazer para pais e filhos. E eles interagem com os filhos, aliás a intenção é essa mesmo, provar que há outros espaços que dão prazer a famílias que não são só os centros comerciais ou ir ao cinema. Estes espaços também podem ser contabilizados, podem ser, fazer parte da rotina dos pais. E eles trabalham tão afincadamente como os miúdos, se não mais. Gostam do repto. Divertem-se. Eu acho que para todos era óptimo. (...)

E - E as famílias têm aderido, estava a dizer que...

C - Imenso, imenso, imenso.

E - Falava-me de um défice de público por parte das escolas, não é, nos últimos dois anos.

C - Imenso. Mas o que é, o que é um Domingo, quer dizer, o que são dois ou três Domingos por ano no museu como família. Até porque o máximo é de vinte e poucas pessoas, não é? Quer dizer, do ponto de vista pedagógico não tem expressão. Para mim não tem. De públicos também não tem, não é, ao fim do ano é a contabilidade, não é? É pouco, é tudo pouco. Porque nós temos imenso para dar, as pessoas têm imenso para receber e querem, e querem. Talvez, as pessoas não vêm porque não sabem, não conhecem, não há divulgação.

Mas quando vêm querem”. (linhas 530-565 da transcrição da entrevista a Célia, Museu do Chiado - Confrontar Anexos B, III.4,CD-ROM)

“Elisabete: e os vossos laboratórios pedagógicos são pensados só para as escolas ou também para as famílias?

Artur: são fundamentalmente pensados para as escolas. Para as famílias eles são adaptados, nos períodos em que nós temos um maior mercado de famílias, que é o verão e com as acções de ciência viva. Nessa altura nós temos públicos muito heterogéneos, Que é muito mais complicado de tratar. A heterogeneidade pode ser não só etária, nem só de classes sociais, pode ser também no nível de formação e portanto temos pessoas que têm a 4ª classe ou menos até mestres e doutores a fazer a mesma actividade junta.” (linhas 152-159 da transcrição da entrevista a Artur - Confrontar Anexos B, III.4,CD-ROM)

De facto, estas respostas genéricas dos entrevistados reflectem-se especificamente nesta rede em que as famílias não se referiram especificamente à frequência destas instituições, para além das iniciativas através da escola e da professora. O que converge com uma das dimensões da escolarização do social acima apontadas a partir da tendência em trabalhar com grupos de raiz escolar: idades, conhecimentos, competências e eventuais curiosidades tendencialmente homogéneos e previsíveis.

Também decorrente do que tem sido analisado até aqui, considero ainda que esta rede não reflecte um sistema coeso; muito embora não tenha dado origem a subgrupos, existem diferentes níveis de relação tal como acima se reflectiu na identificação de quatro níveis com diferente intensidade de relação com o centro. Por fim, e de acordo com os dados recolhidos, considero que a rede observada é pouco densa.

“A *densidade* designa o grau em que todas as relações teoricamente possíveis entre os actores de uma rede são de facto concretizadas.” (Lima, 2007, p. 174)

Na rede observada seriam muitas mais as interacções possíveis entre a maioria dos elementos da rede, quer com o núcleo central da professora e seus alunos, quer entre os outros elementos (como acabou de se referir na análise da fragmentação da rede). O que é reforçado pelo modo como estes acontecimentos educativos se desenrolaram sem a assumpção formal de uma parceria, e sem a construção de projectos de trabalho previamente organizados. Ao longo dos anos lectivos em que tive contacto com esta rede, assisti apenas ao projecto (informal) estabelecido com o arquivo Municipal de Lisboa, em que as visitas mútuas tiveram objectivos previamente definidos e foram articuladas com o currículo nacional do ensino básico. Apesar disso, a professora sempre colocou nos documentos de implementação do currículo que deve conceber a nível microscópico estas saídas da escola; a maioria das saídas estão incluídas no Plano Anual de Actividades, enquanto outras, como é o caso do arquivo, se encontram no desenvolvimento da Área de Projecto desta turma. Ora esta é mais uma evidência da centralização desta rede (afinal é sempre a professora que toma estas decisões e iniciativas e fá-lo tendencialmente

sozinha), assim como da baixa densidade das interacções estabelecidas, que são menos fecundas do que poderiam ser.

Outra evidência da baixa densidade é o lugar ocupado pela avaliação. De facto, a organização das situações educativas foi trabalhada no seio da rede, mas o mesmo não aconteceu com a avaliação; quando feita, a avaliação manteve-se concentrada na professora da turma. Aqui está em questão a avaliação das situações educativas promovidas por profissionais exteriores à escola, tanto na perspectiva do balanço sobre a proposta educativa e o desempenho dos profissionais implicados, como no que se refere à avaliação das eventuais aprendizagens promovidas.

“Foi essa a única coisa que eu disse à [Rosário], que achei que para as idades, se calhar não fazia muito sentido a «Matrioska» sem o atelier, para eles poderem perceber melhor, mas foi a única vez. Nunca senti necessidade de dizer assim «olha eu fazia assim ou...». Gosta da maneira como eles trabalham: dividem os miúdos, as formadoras são muito calmas, muito queridas, têm um vocabulário bom para eles, também. Não tenho nada assim a apontar, gosto muito.” (linhas 525 - 530 da transcrição da entrevista à professora - confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

Neste caso, este balanço foi feito pela professora informalmente e partiu da sua iniciativa; já em termos gerais, a Culturgest dispõe de um pequeno questionário que é apenas para ser preenchido pelos professores; o mesmo aconteceu com alguns dos projectos do Parque Florestal de Monsanto ou do Museu Nacional de História Natural. Para além de esta não ser uma prática muito comum, quando é feita é por *representação*, a professora (supostamente) representa a turma para as IACC preocupadas com a avaliação do seu trabalho - e assim é escusado ouvir as crianças. Outra dimensão da avaliação diz respeito à avaliação das eventuais aprendizagens promovidas, e neste caso, ela concentra-se uma vez mais exclusivamente na professora. Por um lado, parece querer dizer que as situações educativas vividas fora da escola não têm impactos significativos na avaliação das crianças. Por outro lado, e mais uma vez, a avaliação é feita por *representação*, pressupondo-se que a professora representa os profissionais de educação que trabalharam com as crianças.

O mesmo se passa com as famílias, que, no entanto, não se sentem representadas. No contexto dos questionários, apenas quatro das treze famílias respondentes afirmaram dar a sua opinião sobre a avaliação das crianças, ao passo que oito consideram que este é um item importante da relação com a escola.

Em termos mais genéricos, os dados recolhidos por questionário permitem verificar que estas famílias poderiam participar em mais componentes do quotidiano da escola. Embora a maioria (8 em 13 famílias) apoie e colabore nas actividades promovidas na escola, consideram que não participam nas tomadas de decisão na escola (9 em 13 famílias não participam) e que seria importante participar (7 em 13 consideram que este é um elemento com importância). Também relativamente aos métodos de trabalho da

professora, apenas 3 famílias afirmam dar opinião, ao passo que 7 em 13 consideram que seria importante dar a sua opinião; uma proporção semelhante se verifica sobre a verificação do cumprimento do programa, em que 4 famílias afirmam fazê-lo enquanto 7 o considerariam relevante.

De um modo geral, pode afirmar-se que esta é uma rede pouco densa, uma vez que são muitas as oportunidades e disponibilidades para interações mais intensas e mais abrangentes do ponto de vista do trabalho educador. Contudo, não se pretende aqui estabelecer qualquer relação directa entre maior densidade da rede e melhor trabalho educativo. De facto, os contextos visitados e as perspectivas das famílias que responderam aos questionários parecem gozar de uma salutar identidade que não parece ter sido absorvida pelo toque uniformizador das escolas e de práticas demasiado racionalizadas e antecipadas.

Propósitos educacionais

Como já foi afirmado na introdução deste capítulo, interessa questionar as motivações e propósitos que subjazem a esta rede e é neste sentido que acrescento um quarto eixo de análise das redes educativas. Tal como já se foi tornando claro na apresentação e discussão dos dados recolhidos, as interações mantidas pelos vários elementos desta rede tiveram como conteúdo central a organização e promoção de situações educativas, para a turma do estudo de caso, dentro e fora da escola. Mas porquê? O que sustenta estas dinâmicas partilhadas?

“education, be it in the form of schooling, workplace learning, vocational training or learning through life, is by its very nature a process with direction and purpose. This is why the question of good education - the question as to what education is for - is not optional”
(Biesta, 2010, p.2)

Na análise das motivações e propósitos educativos que subjazem ao funcionamento desta rede, far-se-á uso dos contributos de Biesta (2010) pelo modo como este autor afirma a necessidade de recolocar a questão dos fins, dos propósitos educativos, que não poderão ser ofuscados pelos procedimentos. Tal como já se apresentou na parte I (cap. 5.3), Biesta considera que os propósitos da educação se organizam em 3 ordens, cuja ênfase varia em diferentes circunstâncias históricas, sociais ou geográficas:

- a *subjectivização*¹⁸⁷ (que enfatiza o modo como a educação promove a singularidade dos indivíduos, respondendo e acalentando a sua subjectividade);
- a socialização (que enfatiza o papel da educação para a promoção da adopção das regras e referências sociais e para a identidade cultural e nacional);

¹⁸⁷Tradução minha da expressão *subjectification*, que o autor usa para sublinhar o modo como a educação pode promover a emergência da unicidade de cada sujeito ao mesmo tempo que sujeita cada indivíduo às características das sociedades que habita.

- a qualificação (que se refere às aprendizagens mais especificamente ligadas aos conhecimentos e às competências técnicas, científicas, artísticas, ...).

Em termos gerais, interessa destacar que os vários sujeitos (nos quais me incluo) sentiram dificuldade em exprimir as finalidades que enquadravam as vivências educativas em análise¹⁸⁸. Tendo em consideração esta dificuldade, a *socialização* parece ser o propósito mais consensualmente atribuído pelos sujeitos a estas práticas de articulação com instituições não escolares e seus profissionais. Esta finalidade é referida por todos os profissionais das IACC entrevistados, bem como pela professora e pelas famílias. A socialização é perspectivada de duas formas distintas e complementares:

- em relação às crianças, é referida a relevância do contacto directo com o «mundo real» (a pluralidade de instituições, pessoas, tarefas quotidianas) no desenvolvimento das crianças como seres sociais e em preparação para a plena integração na sociedade;
- em relação às instituições implicadas, são referidos propósitos de democratização do acesso por via do alargamento dos públicos e da compreensão de outras linguagens.

Relativamente aos propósitos de socialização das crianças, as afirmações mais expressivas são feitas pelas famílias. Em situação de entrevistas exploratórias que as crianças fizeram aos seus pais e familiares (instrumento B1, conforme tabela síntese apresentada no capítulo anterior), os elementos das famílias entrevistados (foram entrevistadas dez mães e três pais, um avô e duas avós) foram unânimes em afirmar a importância que atribuem às visitas escolares e ao seu valor enquanto potenciador de relações com a cidade e com o mundo real, como se pode ler nos seguintes excertos:

“ui! Acho que são fantásticas. Vês coisas muito giras, porque a tua professora está sempre atenta às coisas giras que andam por aí. Então às vezes tu é que dás conselhos a nós - «olha, devíamos ir ver aquilo que é muita giro!» ou então «não devíamos ir ver aquilo porque... não presta».” (mãe do Gimmy, resposta ao instrumento B.1 - Confrontar Anexos B, V.4, CD-ROM)

“as visitas de estudo é muito importante. Porque vocês vão descobrindo as coisas do dia-a-dia e vai ajudar a desenvolver assim nas coisas, é muito importante isso, visitas de estudo.” (mãe da Trancinhas, resposta ao instrumento B.1 - Confrontar Anexos B, V.4, CD-ROM)

No contexto destas entrevistas, a frequência das visitas escolares emerge como um dos aspectos de identificação da escolarização das crianças e até como um dos elementos de valorização da escola e da professora, e, embora estes dados não sejam generalizáveis, exibem uma tendência que se sintetiza nas seguintes palavras:

“eu acho que a tua escola é uma boa escola, porque oferece-vos muitas visitas de estudo e acho que isso é uma boa maneira de vocês aprenderem.” (mãe da Formiguinha, resposta ao instrumento B.1 - Confrontar Anexos B, V.4, CD-ROM)

¹⁸⁸ Esta constatação é consistente com a análise da contemporaneidade educativa feita por vários autores que afirmam o modo como o paradigma da aprendizagem ao longo da vida se fundou num suposto entendimento geral e consensual sobre os fins da educação, deslocando o debate para os meios, os procedimentos e os objectivos, sem que o enquadramento teleológico fosse discutido e analisado (Biesta, 2010, Canário, 2006, Gerwitz, 2008, entre muitos outros).

“A tua professora é fantástica, leva-vos a sítios muito bonitos, a ver coisas muito importantes para vocês e acho que é muito bom vocês de vez em quando saírem... da escola, e passearem” (mãe da Gema, resposta ao instrumento B.1 - Confrontar Anexos B, V.4, CD-ROM)

Os dados recolhidos por questionário permitem sublinhar a relevância que estas famílias atribuem à socialização das crianças; contudo, estas famílias parecem considerar que a socialização se concretiza mais na escola do que pela frequência de outras instituições da cidade. Vejamos:

- nos itens relativos ao funcionamento da escola - que solicitava respostas numa escala sobre o que a escola *faz*, o que *devia fazer* e o que *não tem importância* - algumas das respostas mais consensuais foram as relativas a diferentes modos de contribuir para a socialização das crianças: todas as famílias consideraram que a escola promove e deve promover o contacto com contextos, pessoas e experiências (reforçando o que foi afirmado em situação de entrevistas de que acima se deu conta); todas consideraram que a escola deve ensinar comportamentos correctos nas diferentes situações, incutir hábitos de vida saudável e hábitos de trabalho e disciplina, embora relativamente a estes pontos se dividam as respostas entre os pais que consideram que a escola efectivamente cumpre estas funções e aqueles que não o consideram;
- nas motivações para visitar IACC e para ter outras actividades proporcionadas pela cidade (que solicitava a escolha de três motivos principais), não se verifica esta homogeneidade de respostas, o que permite inferir da diversidade de usos possíveis das mesmas instituições; por outro lado, os itens que traduzem as finalidades de socialização não foram os mais escolhidos (5 em 12 famílias dizem frequentar as IACC porque ajudam a conhecer melhor o mundo, e igual número afirma frequentar outras actividades porque permitem contactar com pessoas e realidades diversificadas). Para além disso, nos itens relativos às motivações para visitar as IACC e para frequentar actividades regulares fora da escola nenhuma família escolheu o motivo «porque é importante para as crianças saberem comportar-se em todas as situações».

O outro lado das finalidades de socialização é trazido especialmente pela voz dos profissionais das IACC e da professora: a importância de estimular e promover o acesso a instituições que eram tradicionalmente elitistas e fechadas (especialmente fechadas às crianças), como os museus, os arquivos, as bibliotecas ou os teatros. Desta feita, a socialização é relativa ao uso das instituições e equipamentos que integram o espaço público da cidade, como se o facto de as crianças usarem mais estes contextos os tornasse mais acessíveis e mais públicos. No que se refere a esta última dimensão, leiam-se os seguintes excertos das transcrições das entrevistas colocadas integralmente no apêndice...:

“as pessoas ainda não sabem chegar aos museus. já vão sabendo melhor, mas não sabem. Mas isso é um problema nosso [dos museus]. Não sabemos dar informação, não é? eu acho que é o museu que tem de saber chegar às pessoas. (...).

Eu acredito muito nesta área da formação da gente jovem. Porque acho que é uma componente muito importante para a sociedade, para os alunos, para todos não é? Para uma boa cidadania., não é? ”

(linhas 94-96 e 261-263 da transcrição da entrevista a Célia - Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

“o que estávamos a fazer era excluir uma série de equipamentos e uma série de objectos ou produtos culturais ou, enfim, como queria chamar-lhes, das crianças” (linhas 15-17 da transcrição da entrevista a Sílvia, Confrontar Anexos B, III.8, CD-ROM)

Os vários entrevistados pronunciam-se sobre estes aspectos, o que faz emergir uma dimensão central destas práticas educativas: os seus impactos podem extravasar o público-alvo mais objectivo (no caso, as crianças), proporcionando efeitos sobre as próprias instituições e mesmo sobre a própria cidade. Desta maneira, o que começam por ser preocupações de socialização dos mais novos, pode resultar também numa espécie de renovação do já instituído, de novas estratégias de democratização das instituições e da sociedade.

A função de *subjectivização* está também presente nos discursos destes sujeitos. Uma das expressões que dá corpo a esta ideia é a da educação nos museus trabalhar para “prolongar o olhar” (Rosário, Culturgest) perante as obras sim mas, mais importante, perante o mundo, e ter oportunidade de “questionar estereótipos” e de perceber que “uma cadeira não é sempre só uma cadeira” (Sílvia). Assim, uma das funções poderia ser a de contribuir para a construção de si, a partir de momentos em que é interrompida a dinâmica clássica de responder a perguntas que têm uma única resposta certa. A relevância atribuída a experimentar, à disponibilidade para o confronto com experiências novas cujos impactos são à partida imprevisíveis são referidas pela professora; o excerto que se segue é disso exemplo, quando reflexivamente confessa:

“Isabel: eu tenho a experiência da Culturgest, que fui lá uma vez - fiquei super assustada, pensei «oh meu deus...»

Elisabete: e o que é que a levou a ir?

Isabel: experimentar. Experimentar, até porque eu não conhecia o espaço, experimentei ir e gostei e nunca mais larguei (...)

ali na Culturgest acho que o trabalho que é feito é tão bom e que também não há muita maneira de transportar para a sala porque aquilo é uma exposição...

EXG_ muito específico...

IC_ muito específico e às vezes é um bocadinho difícil trazer os temas para a sala. Só uma ou duas vezes é que explorei mais algum tema aqui. Porque acho que, apesar de não ter nada a ver com a escola, entre aspas, aquilo que se lá faz é uma coisa à parte, mas que também se integra, porque explora a oralidade, a opinião deles, visualizar as coisas, o saber estar que também é importante. Mas, a nível pedagógico, eu vou dizer assim «em que conteúdos pedagógicos e que isto se integra?». Formação pessoal, formação cívica se calhar. Mas a nível da Culturgest que é um sítio onde eu vou com frequência geralmente não transporto para a escola; pergunto se eles gostaram se não gostaram, mas continuar o trabalho, geralmente, não continuo aqui, geralmente.”. (linhas 468-472 e 498-509 da transcrição da entrevista à professora Isabel, Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

Esta evocação de uma espécie de susto convoca a ideia de experiência em Larrosa (2002), pelo risco, pela sensação de porvir e pelos impactos efectivos que a assumpção deste risco

parece ter trazido à professora que optou por proporcionar às crianças essa experiência - sem poder prever os contornos da mesma, nem os seus resultados, mas intuindo que poderão constituir-se experiências fortes para a construção da pessoa de cada aluno. Considero que é por isto que a Isabel opta por não levar para a escola as experiências vividas, nomeadamente, na Culturgest; do seu discurso parece desprender-se a ideia de que seria um desperdício reduzir a exposição e o estar na galeria a um conteúdo de uma das áreas curriculares.

As respostas dadas pelas famílias em situação de questionário confirmam a relevância desta outra função da relação com a cidade e da educação. O motivo para frequentar IACC assinalado por mais famílias (8 em 12) foi precisamente «porque permitem despertar novos interesses»; todas as famílias consideram que a escola deve despertar gostos e interesses das crianças. Contudo, 7 em 13 famílias consideram que a escola não cumpre o seu dever de estimular o desenvolvimento de capacidades e talentos individuais, nem de dar resposta aos interesses e necessidades individuais (apenas, 3 e 4 famílias, respectivamente, consideram que a escola o faz). Estas opiniões são reforçadas nos itens relativos à relação que as famílias estabelecem com a escola; nestas, a maioria dos pais (11 e 10, respectivamente) considera importante informar a professora sobre as necessidades e os interesses das crianças, co-responsabilizando-se pelo trabalho mais individualizado com as suas crianças. Ainda ao nível da *subjectivização*, 8 em 13 famílias considera que a escola devia dar oportunidades de expressão, liderança e responsabilidade às crianças - e apenas 5 consideram que a escola o faz.

Destas respostas das famílias e do discurso da professora infere-se já a segunda concretização dos propósitos de *subjectivização* encontrada neste caso: a assumpção de que nem todas as crianças terão de aprender as mesmas coisas através das mesmas experiências. A este propósito, interessa destacar o modo como a professora da sala se refere ao facto de as crianças não aprenderem todas as mesmas coisas e de isso ser enquadrado como uma característica da educação, sem ser muito claro se a considera uma contingência ou uma potencialidade:

“Tento ao máximo ser precisa nas informações que passo aos miúdos, faço investigação... investigo muito antes de dar, principalmente conceitos em que não esteja à-vontade, tento explorar ao máximo, e tenho sempre uma ideia que é: apesar de as matérias serem muito básicas para eles, tento estender o máximo possível, introduzir novos conceitos, introduzir novos vocabulários, fazendo sempre também... desmantelar a palavra, reduzindo à simplicidade para eles perceberem aquilo de que eu estou a falar. Tenho ideia sempre de que os vinte não vão apanhar tudo aquilo que eu dizer do que vai para além do que é a matéria necessária, mas alguém há-de ficar com alguma coisa, e portanto um dia mais tarde, nem que seja, lembrarem-se de que já ouviram aquelas palavras. Gosto de trabalhar a puxar para cima e não no degrau raso.” (linhas 10-19 da transcrição da entrevista da professora - Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

De modos mais indirectos e menos hesitantes, algumas profissionais dos serviços educativos - especialmente de instituições artísticas - defendem a singularidade e subjectividade da experiência que se tem nos espaços das instituições não escolares, que poderão promover a libertação “de conceitos e estereótipos que nós aprendemos por exemplo na escola”¹⁸⁹ Estas profissionais tendem a sublinhar a relevância que atribuem ao desenvolvimento do espírito crítico, da análise e da interpretação. Todas estas são competências que permitem, e requerem, a emergência da singularidade de cada sujeito, por remeterem para processos de pensamento e de relação de mundo e não para a aprendizagem de verdades, teorias ou conhecimentos.

Encontram-se ainda um conjunto de preocupações relativas à *qualificação* das crianças mediante os processos de educação. A qualificação é aqui entendida como a aquisição de conhecimentos e competências específicos, ordem científica, técnica ou cultural. Esta finalidade emerge no discurso dos sujeitos implicados de diferentes modos e relativamente à educação escolar e não escolar e que remete para os dados já apresentados acima em 8.1. sobre as características das situações educativas vividas.

Em termos gerais, as famílias referem-se a aspectos de qualificação especialmente no domínio da educação escolar, mostrando-se em total convergência relativamente à importância de assegurar aprendizagens básicas: no questionário, todas as famílias concordaram com o facto de ser dever da escola ensinar a ler, escrever e contar, contribuir para o futuro sucesso profissional e promover a cultura geral das crianças, dividindo-se apenas relativamente à eventualidade de a escola concretizar ou não estas metas. Em termos gerais, interessa destacar que todas as famílias consideraram que a escola é muito importante para a vida das crianças. De entre as 13 famílias, 11 justificaram este nível de importância, sendo que as razões mais frequentes são da ordem da qualificação e da socialização, estando praticamente ausentes as questões da subjectivização. Leiam-se a seguir exemplos destas justificações, pelo modo como revelam consciência do que Nóvoa (2002, 2005 e 2009) designa de transbordamento das funções da escola pondo a par a qualificação e a socialização:

“Porque (cada vez mais) é na escola que passam a maior parte do seu tempo e aprendem a viver em sociedade (há alguns anos era apenas onde se aprendia a ler e a escrever...) ”
(família da Digital, resposta ao instrumento B.1 - Confrontar Anexos B, V.4, CD-ROM)

“Porque ensina as disciplinas e também a viver com os outros” (família do Gimmy, resposta ao instrumento B.1 - Confrontar Anexos B, V.4, CD-ROM)

Já relativamente aos espaços da cidade, as respostas se situam mais ao nível das possibilidades de desenvolvimento genérico, uma vez que são várias as famílias a escolherem os motivos «contribuem para o desenvolvimento de competências, pessoais,

¹⁸⁹ Linhas 431–433 da transcrição da entrevista a Sílvia, Teatro MM Confrontar Anexos B, III.8, CD-ROM.

sociais e intelectuais» (respectivamente, 6 e 8 para as visitas às IACC e a frequência de actividades regulares), mas só uma pequena minoria (3 a 4 famílias) elegeu o motivo «aprender coisas». Acrescenta-se ainda uma pequena minoria (respectivamente 2 e 4) escolheu o motivo «é importante para o futuro das crianças» para a justificação das visitas às IACC e da frequência de actividades regulares não escolares. Isto parece indiciar que, para as famílias deste caso as relações educadoras com as instituições e as práticas da cidade parecem não passar por finalidades de qualificação. Esta perspectiva das famílias é coincidente com a da professora, como já se procurou demonstrar ao longo deste subcapítulo e do anterior.

Por outro lado, alguns profissionais das IACC identificam conteúdos específicos que remetem para uma finalidade de qualificação, pela possibilidade de aprofundarem as aprendizagens das crianças em determinadas áreas fundamentais, tornando-as assim «clientes» mais assíduos destas instituições. Parece-me ser aqui que emerge a ideia da formação de públicos que evidencia a perspectiva da qualificação através da educação não escolar. Esta duplicidade inerente ao trabalho dos serviços educativos das IACC tinha já sido problematizada na Parte I e evidencia-se aqui na atribuição de finalidades qualificadoras às crianças, enquanto público e enquanto mediadoras entre as IACC e as famílias:

“nós quando falamos do serviço educativo não estamos só a falar das criancinhas, não é? O serviço educativo já não é a menina que tem jeito para trabalhar com crianças. Também é importante que haja sensibilidade, mas acima de tudo, é um espaço de comunicação. Eu própria, aqui entre nós, discuto que é possível que o serviço educativo se chame gabinete de comunicação. Claro que isso gerava uma confusão enorme, mas a verdade é que a comunicação que não é a transmissão, é a comunicação, é isso mesmo, é ver que referências têm os nossos públicos, quem são os públicos (...) não é ingenuamente que eu o digo também - de forma a que se consiga perceber quem são estas pessoas, quais são as suas necessidades, o que precisam... Nós podemos nos dar ao luxo de dizer que o nosso capital não é o económico, é o humano, e portanto se é o humano vamos então trabalhar em função disso e perceber quem são os públicos e de que forma é que os podemos servir.” (linhas 89-96 da transcrição da entrevista a Rosário, Culturgest - Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

“se por exemplo o ministério da educação definisse em plataforma com o ministério da cultura eventualmente definisse que por exemplo há um orçamento dos teatros que tem que ser, ou dos equipamentos todos, que tem que ser vocacionado para a formação de públicos ou para, ou para estes departamentos era uma coisa muito, muito importante, sabe? Porque acho que isso nos ia ajudar muito.” (linhas 844-847 da transcrição da entrevista a Sílvia, Teatro MM - Confrontar Anexos B, III.8, CD-ROM)

Algumas destas instituições sentem necessidade de *qualificar* os seus públicos (talvez como estratégia de os manter e alargar), no sentido de facilitar o acesso e compreensão de

linguagens usadas. Parece ser no contexto das instituições ligadas às artes que esta finalidade emerge com mais acuidade, talvez por haver consciência de uma certa elitização no acesso às obras de arte cruzado com a necessidade efectiva e premente de apresentar números significativos de frequência das instituições. Um dos episódios contados pela Isabel clarifica exactamente este tipo de exercício de formação de públicos, que integro nos propósitos de qualificação; no excerto que se segue a professora refere-se a uma peça de dança contemporânea a que as crianças assistiram na Culturgest:

“aquilo era uma coisa um bocado surreal, mesmo. Eles gostam, quer dizer, lá devem compreender aquilo à maneira deles. É que é basicamente isso, há coisas que nós não compreendemos ou temos uma visão completamente diferente. Eles gostaram imenso, só que eu tinha estado lá com um grupo, de uma turma que eu tinha tido, e nós vimos a «Matrioska» e fizemos o atelier, o que me deu uma ideia completamente diferente do que era a «Matrioska». Portanto, aquele atelier foi complementar assim... a «Matrioska» valeu 40% e o atelier 60. Foi essa a única coisa que eu disse à Raquel, que achei que para as idades, se calhar não fazia muito sentido a «Matrioska» sem o atelier, para eles poderem perceber melhor” (linhas 519-527 da transcrição da entrevista à professora Isabel - Confrontar Anexos B, III.1, CD-ROM)

Esta questão é muito bem enquadrada pela responsável pelo serviço educativo do Museu do Chiado, que cruza assim aspectos relativos à experimentação de situações educativas com outros relativos à formação de públicos:

“dar-lhes competências não é para agora. O meu fim é muito mais distante. É quando, daqui a 30 anos, quando eles forem pais e mães, se eles vierem com os seus filhos pela mão espontaneamente ao museu esta batalha tá ganha. Não é? Portanto educar, ter um método pedagógico, não é para agora é para daqui a 30 anos que eu trabalho. Porque, e tanto acredito neste, nos pequeninos e acredito nesta gente que vão ser futuros trabalhadores, não se sabe de quê, mas se tiverem estas áreas mais desvendadas melhor, não é?” (linhas 266-272 da transcrição da entrevista a Célia, Museu Chiado - Confrontar Anexos B, III.4, CD-ROM)

Esta ideia de dar a conhecer e compreender linguagens menos utilizadas nos contextos de vida é transversal aos vários entrevistados assim como o é esta lógica futurista que tende a acompanhar o pensamento sobre a vida presente das crianças - tema que será analisado no capítulo 9. Parece haver o princípio de que se as pessoas dominarem as linguagens artística e científica mais facilmente a integrarão nas suas vidas - e se qualificarão como público de instituições de arte, cultura e ciência.

8.2.3. NOTAS CONCLUSIVAS: VISLUMBRES DE PRÁTICAS DE ESPAÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO.

Em termos gerais, interessa fazer algumas sínteses dos dados analisados ao longo deste subcapítulo:

- Para a análise e compreensão deste caso e para a percepção das possibilidades educadoras existentes no espaço público da cidade, parece ser adequado o uso dos três dilemas equacionados por Nóvoa. De facto, os profissionais das instituições não escolares parecem estar mais bem posicionados perante o dilema da comunidade do que a professora, especialmente por assumirem a dimensão pública, social e

política da sua actuação, enquanto o trabalho e o discurso da professora enfatizam mais a (paradoxal) concepção da sala de aula como um espaço privado mais do que público. No que se refere à autonomia, estes profissionais diferenciam-se menos; de um modo geral, a sua autonomia é individual, estando quase ausente a autonomia colectiva. Já o conhecimento parece não ser um dilema sentido por nenhum dos profissionais, na medida em que a sua capacidade auto-reflexiva não é evidenciada, parece até ser ofuscada pela crítica e reflexão sobre o trabalho dos outros.

- O caso em análise pode ser percebido como uma rede em educação, para o que o uso da tipologia de J. A. Lima (2007) se revelou adequado. Usando esta tipologia, verificou-se que esta é uma rede emergente e auto-organizada, centralizada na professora, em termos da sua composição é uma rede pluri-institucional e mista. Verificou-se ainda que esta rede é fragmentada e pouco densa (Lima, 2007) por que as interacções estabelecidas são uma pequena parte do que seria possível. Estas características são muito particulares ao caso estudado, uma vez que se inclui nas redes de educação elementos exteriores ao sistema educativo formal, sem que a especificidade e o funcionamento da rede deixe de ser educativo.
- Foi interessante notar que os dados recolhidos permitiram sublinhar uma lacuna na tipologia de Lima (2007): o autor não inclui um eixo de análise da especificidade educativa das redes que as distinga de outro tipo de redes e lhes confira especificidade. Neste sentido, a opção foi por acrescentar um eixo de análise das redes em educação: «propósitos educadores». Verificou-se que a rede emergente neste estudo de caso tem um forte carácter educativo, sendo que o que uniu os elementos da rede foi algum tipo de intervenção nos processos educativos das crianças deste estudo de caso. Foi usada a abordagem de Biesta (2010) que permitiu evidenciar um equilíbrio interessante das três ordens de finalidades da educação no uso articulado de diferentes espaços da cidade como espaços de educação:
 - de acordo com os sujeitos implicados, a escola parece enfatizar mais as dimensões da socialização e da qualificação,
 - as experiências vividas em contextos não escolares e logo mais abertos a usos diferenciados parecem configurar oportunidades de colmatar as dimensões subjectivantes da educação contemporânea de crianças, pela dupla oportunidade de se diferenciarem em termos dos seus gostos e interesses e de se confrontarem com as características plurais da cidade.

Em jeito de balanço, considero que a análise dos dados permitiu sublinhar a relevância do trabalho pluri-institucional e pluri-profissional em educação. A felicidade dos

acontecimentos que ocorreram neste caso evidencia alguma da riqueza possível da introdução de práticas mais conviviais na organização de situações educativas. É neste sentido que considero as dinâmicas observadas neste caso como um modo de dar expressão prática às ideias base do espaço público de educação proposto por Nóvoa (2002 e 2009). Contudo, são práticas de espaço público de educação ainda *inconscientes* por lhes faltar assumpção política, vigor reflexivo e espaço deliberativo na fundamentação de decisões de educação e na promoção de acontecimentos educadores. Se estas experiências forem dotadas de uma maior consciência política, em termos da explicitação das narrativas que se associam à prática educativa; se forem dotadas de maior consciência crítica que permita integrar o questionamento nas práticas implementadas em conjunto; e se forem dotadas de uma maior consciência da capacidade de decisão de actuação dos sujeitos implicados...

CAPÍTULO 9.

QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS ÀS SITUAÇÕES POTENCIALMENTE EDUCADORAS VIVIDAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DE LISBOA?

“Para o indivíduo, viver uma vida privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do facto de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação «objectiva» com eles decorrente do facto de se ligar e separar deles através de um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privacidade reside na ausência de outros; para estes o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça, permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros.” (Arendt, 2001, p. 74)

A disseminação de serviços especializados para a infância, analisada designadamente por Moss & Petrie (2006) e subjacente às propostas de Tonucci (2004), parece promover nas crianças esta condição de *privação* do mundo dos outros a que Hannah Arendt (2001¹⁹⁰) se refere. Esta privação promovida pela vida privada a que as crianças ocidentais parecem viver cada vez¹⁹¹ pode ser perspectivada num duplo sentido: por um lado, as crianças parecem estar privadas da participação no mundo (dos adultos trabalhadores e competitivos), por outro lado, este mundo dos adultos está também privado das interpelações das crianças. Ainda de acordo com Arendt (2001) o espaço público não tem uma existência objectiva e independente, é antes dependente das acções humanas que o fazem acontecer e da implicação social e política que a acção dos sujeitos tem. Neste capítulo, procuro compreender em que medida as situações potencialmente educativas vividas por estas crianças lhes permitiram ocupar mais espaço e em que medida promoveram confronto com, e oportunidades de significação da, pluralidade e heterogeneidade do mundo em que vivemos.

No capítulo 5, foram apresentadas concepções de infância como (menor)idade, como equidade e como alteridade e os ecos que estas acepções têm sobre a educação das crianças e a sua relação com o mundo (adulto). De um modo geral, foram traçadas relações entre acepções de educação humanista, baseada numa definição clara e apriorística sobre o que é o ser humano desejável e concepções de crianças como menores, como seres inacabados e em preparação para uma fase adulta de (suposta) completude humana e de integração plena na sociedade. A introdução do princípio da equidade na vida contemporânea e nomeadamente na vida e na educação das crianças trouxe modificações

¹⁹⁰ Esta é a data da publicação portuguesa que consultei; a publicação original é de 1958.

¹⁹¹ Vejam-se os resultados dos estudos de Qvortrup (1999) sobre «crescer na Europa» e de Sarmiento (2008) e Malho (2004) sobre as crianças portuguesas a que se fez referência nos capítulos 2 e 5.

de fundo nas relações entre os adultos e as crianças e as concepções sobre a relevância e a especificidade da vida quotidiana e presente das crianças. Já as concepções de criança como alteridade, que enfatizam a novidade e a singularidade de cada uma, reposicionam as questões educativas, exigindo que a educação se assuma como um processo eminentemente relacional e generativo; não um processo de produção de seres humanos com características previamente definidas, mas um processo propiciador de novidade da humanidade pela singularidade de cada novo ser. Tornar-se presente de modo único no mundo plural e cheio de contingências é o propósito que Biesta (2006, 2010) atribui aos processos contemporâneos e pós-humanistas de educação.

No contexto desta problematização interessa compreender os lugares ocupados e atribuídos às crianças no âmbito do caso estudado. Neste sentido, torna-se relevante procurar dar respostas às seguintes questões:

O que há de educativo nas situações vividas?

Foram ocasiões proporcionadoras de abordagens mais participativas ao conhecimento (Davis, 2004)? As situações vividas pautam-se pela possibilidade (Gonçalves, 2008), revestem-se de objectivos antecipados assemelhando-se assim à educação formal ou não passam de momentos lúdicos e de entretenimento? As situações vividas configuram-se como experiências promotoras de sentido (Larrosa, 2002)? São criadas oportunidades e situações que permitam (ou obriguem) as crianças a usar a sua inteligência (Rancière, 2002) e a atribuir sentido às situações vividas (Biesta, 2006)?

No capítulo 7 foram apresentados dados que permitem compreender a percepção global da cidade que as crianças têm especialmente através do mapeamento de Lisboa que elas fizeram; este exercício permitiu destacar o modo como a escola parece não ser o único, nem o mais central, veículo central na relação que estas crianças estabelecem com a cidade. Com base nestas conclusões, optei por organizar o presente capítulo em duas secções:

- a primeira (9.1) vem na sequência do capítulo 8 (sobre as características das situações educativas observadas e das condições profissionais e organizacionais que as tornaram possíveis) e apresenta as leituras que as crianças fizeram de situações educativas vividas, na articulação com as acepções de criança subjacentes às situações vividas;
- a segunda (9.2) apresenta um conjunto de dados sobre as perspectivas que estas crianças têm sobre a sua vida - presente, passada e futura; procurou-se compreender em que medida estas percepções estão vinculadas às suas condições de alunas e de habitantes de Lisboa.

9.1. APRENDER EM DIFERENTES ESPAÇOS DE LISBOA: QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS ÀS SITUAÇÕES VIVIDAS NO TEMPO ESCOLAR FORA DA ESCOLA?

A questão que dá o mote para este subcapítulo foi uma das questões iniciáticas desta investigação empírica. O folheto apresentado às crianças enfatizava especialmente esta dimensão: o que é que as crianças pensam sobre este assunto? Sobre os processos de educação que vivem fora da escola? Foram vários os instrumentos construídos que tentaram captar estas percepções: foi o caso dos instrumentos A1, A3, A6, A8 e A9 (conforme Quadro 6.4.). Como tal, neste subcapítulo serão apresentados dados sobre as percepções que as crianças tiveram de algumas situações vividas e sobre a sua capacidade de reflectirem sobre elas e de identificarem as aprendizagens propostas.

Propósitos não atribuídos

De um modo geral, as crianças não tiveram muitas oportunidades para se exprimirem sobre as finalidades das saídas das escolas, uma vez que as questões colocadas foram mais dirigidas a actividades particulares e às eventuais aprendizagens daí decorrentes. Apenas o instrumento A3 tinha uma pergunta aberta, directa e genérica sobre a justificação das saídas constantes da sala de aula. A análise de conteúdo destas respostas permitiu compreender que estas crianças não tinham reflectido ainda sobre este assunto, que, de acordo com a observação feita, não é tema de conversa na turma.

No que se refere especificamente às actividades que foram abrangidas pelo instrumento A3 (a semana do livro e da leitura na escola, com a presença de escritores e ilustradores; a visita ao Museu do Chiado; a visita ao mercado 31 de Janeiro; as aulas regulares da Isabel e a minha presença na sala) foi possível identificar algumas ideias associadas às saídas da escola. Foi perguntado às crianças *“porque não param quietas na sala de aula e porque andam sempre por todo o lado?”*. Do conjunto das respostas emergiram:

- dez justificações relacionadas com os interesses e as características das próprias crianças (as mais expressivas talvez sejam: «gostamos da liberdade», «somos inquietos e mexemo-nos muito» e a maioria afirmava simplesmente «porque gostamos»),
- oito referências à professora como responsável pela existência destas saídas (por exemplo: «Porque nós temos muitas visitas organizadas pela professora» ou «Não sei. Mas acho que são as aulas da professora.»),
- cinco referências à natureza intrínseca das actividades e ao facto de elas serem «giras» e «divertidas»;
- duas respostas que afirmavam simplesmente não saber.

Estas respostas exprimem uma dupla tendência: por um lado, há uma valorização da actividade e do prazer que esta provoca às próprias crianças; por outro lado, há um desconhecimento das razões que justificam que estas actividades sejam usufruídas durante

o tempo lectivo (algumas crianças admitem este desconhecimento, outras optam por atribuir à Isabel a responsabilidade por estes acontecimentos). Esta dupla tendência é consistente com as respostas dadas pelas crianças relativamente às várias situações vividas, como se destacará nos itens seguintes.

Aprendizagens identificadas

O quadro seguinte apresenta as percepções que as crianças manifestaram sobre os conteúdos de aprendizagem propostos em situações educativas vividas - para o que se mobilizam dados recolhidos a partir dos diferentes instrumentos que se encontram identificados na última linha de cada célula, entre parêntesis.

Como se pode perceber na leitura do quadro, em termos globais, estas crianças foram capazes de identificar aprendizagens promovidas nas diferentes situações vividas, dentro e fora da escola.

Quando confrontados com uma questão directa sobre eventuais aprendizagens promovidas nestes contextos, quase todas as crianças respondiam afirmativamente - como se pode ler no quadro acima, as respostas negativas são perfeitamente excepcionais. Se, à partida, poderia considerar-se que a simpatia e a clara noção da resposta certa poderia estar na base desta tendência de resposta, o facto é que, quando questionados sobre as aprendizagens eventuais nos percursos e já não no interior das instituições visitadas, as respostas dividem-se mais e aproximadamente metade das crianças considera que não fez novas aprendizagens (como se poderá ver no quadro a seguir).

APRENDIZAGENS IDENTIFICADAS PELAS CRIANÇAS
BIBLIOTECA MUNICIPAL CENTRAL PALÁCIO GALVEIAS
19 crianças consideraram ter aprendido com a visita dos escritores. <u>Sobre ser escritor:</u> 11 <u>Interpessoais:</u> 5 <u>Resposta afirmativa sem identificação de conteúdos:</u> 4 (instrumento A3)
Apenas 1 criança de entre as 19 diz não ter aprendido nada com a oficina sobre os chafarizes de Lisboa: <u>Sobre chafarizes:</u> 11 [nomes, evolução, quantidade] <u>Resposta afirmativa sem identificação de conteúdos :</u> 3 <u>Aprenderi porque adoro/espantoso:</u> 2 (instrumento A1)
CULTURGEST
As crianças consideraram que aprenderam com a visita à exposição do Miguel Soares, com filmes de 3D. Identificaram as seguintes aprendizagens: Sobrevivência da barata: 8 Mudanças/evolução no mundo: 5 A ver/gostar de filmes 3D: 3 Fazer filmes com fotografias: 2 Indiscriminado: 2 Poluição: 1 (instrumento A9)
PAVILHÃO DO CONHECIMENTO - CIÊNCIA VIVA
Apenas 1 das 20 crianças considerou que não tinha aprendido nada com esta visita. As respostas organizaram-se assim: Aprenderi [com identificação de conteúdos]: 14 [8: corpo humano e afins; 6: ciências e experiências] Aprenderi/o [sem identificação de conteúdos]: 4 Aprendemos a brincar: 3 (A1)
Apenas 2 crianças não reponderam a esta questão; as restantes apontaram as seguintes aprendizagens na visita à exposição «vê, faz, explora»: - força/peso/equilíbrio/ponte romana: 6 -o poder do vento: 3 - novas experiências: 5 (incluindo observar) -trabalhar em grupo: 3 - sem discriminar: 2 Respostas soltas: cama de pregos, conhecer sítios vale a pena (aluno novo). (A9)
MUSEU DO CHIADO - MUSEU NACIONAL DE ARTE MODERNA
Apenas uma das dezasseis crianças considerou que não tinha aprendido nada e duas foram não respostas, mas foram poucas as que clarificaram as aprendizagens. As respostas organizaram-se assim: aprenderi a fazer desenhos movidos; não sabia que os círculos partidos em cima se equilibravam; não sabia que as artes se podiam mover; muita coisa. (instrumento A3)

MERCADO MUNICIPAL 31 DE JANEIRO
Quinze das dezassete crianças consideraram ter feito aprendizagens. Sobre alimentação/roda dos alimentos/saúde: 8; Comércio 4; factos soltos: 4(ex: nomes de peixes); fazer contas de cabeça/matemática: 2. <u>Respostas soltas</u>: aprendem se estiveram atentos; a ser educados para outras pessoas; aprendem mais do que os adultos.
ARQUIVO HISTÓRICO DE LISBOA
Todas as crianças consideraram ter feito aprendizagens com a sessão sobre o Terramoto de Lisboa. Identificaram os seguintes conteúdos de aprendizagem: Data e outros pormenores factuais: 11 Fragilidade das casas: 2 Consequências catastróficas: 2 Respostas soltas: terramoto e evolução, como reagir ao terramoto, truque dos ladrões, história de Portugal... (instrumento A9)
CÚPULA - ASSOCIAÇÃO
Apenas 1 criança de 20 diz não ter aprendido nada, as outras: Aprendi [com identificação de conteúdos]: 9 [6: sobre os astros (nomes, rotas, cores); 3: sobre o espaço] Aprendi a brincar/giro/divertido: 5 Aprendi/o [sem identificação de conteúdos]: 3 (instrumento A1)

Quadro 9.1. Aprendizagens identificadas pelas crianças em diversos contextos.

Fontes: dados recolhidos com os instrumentos A1,A3 e A9.

Feita uma primeira leitura, interessa comentar as aprendizagens identificadas pelas crianças *a posteriori* e situadas nos contextos visitados. Vale a pena sublinhar que as respostas das crianças foram a questões razoavelmente abertas, em que as opções lexicais e sintáticas foram das próprias crianças. Assim, é possível encontrar referências a diferentes tipos de aprendizagens:

- de pendor mais tácito, por vezes relacionadas com aprendizagens escolares: como por exemplo, as datas precisas do Terramoto de Lisboa, os nomes dos órgãos do corpo humano ou de alguns chafarizes de Lisboa, a cor de Saturno;
- aprendizagens de ordem comportamental: de que é exemplo o domínio das máquinas de compra de bilhetes de metro ou as exigências de silêncio em determinados contextos públicos;
- aprendizagens que remetem para a modelação de atitudes adequadas: como é o caso das regras de alimentação a partir da roda dos alimentos trabalhada na visita ao mercado, ou o caso de aprender a ser “bem-educado”, referido como decorrência das saídas da escola e

do contacto com pessoas diversificadas (que não trabalham especificamente para e com as crianças);

- aprendizagem de competências da vida na cidade, como conhecer os percursos e itinerários, compreender a vida de diferentes profissionais, de que se destacam os exemplos dos comentários às conversas com as escritoras, e a afirmação “assim aprendemos a viver”, dada como resposta à relevâncias das deslocações entre a escola e as IACC.

O quadro que se segue apresenta as leituras que as crianças deste caso fizeram das situações vividas nos meios de transporte e nos percursos pedonais que foram acontecendo. Como se pode ver, são mais difusas as respostas sobre as eventuais aprendizagens ocorridas nestas situações do que nos contextos mais formais e são maiores as divergências entre as respostas dadas. Contudo, as aprendizagens situadas são muito interessantes e confirmam a extraordinária potenciação das relação das crianças com a cidade, lembrando as propostas de Tonucci (2004).

PERCURSOS PEDONAIS
De entre as 20 crianças, apenas 17 responderam a questões sobre os percursos escola-biblioteca-escola; <u>10 afirmaram ter aprendido alguma coisa</u>, no entanto algumas justificações recaem sobre a biblioteca e não sobre os percursos: Aprendi [com identificação de conteúdos]: 4 [2: o caminho; 1: atenção aos semáforos; 1: não brincar na estrada] Aprendi/o [sem identificação de conteúdos]: 2 Aprendi porque é giro/adoro: 2 Aprendi porque é actividade/faz bem: 2 <u>7 crianças afirmam não ter aprendido nada</u>: Não aprendi, só andamos: 3 Já aprendi, já fizemos: 2
PERCURSOS DE METRO
De entre as 20 crianças que se pronunciaram, <u>14 consideraram que fizeram aprendizagens</u>: Aprendi [com identificação de conteúdos]: 12 [5: aspectos práticos (caminho, bilhetes); 7: comportamento (silêncio...)] Aprendi porque gosto/engraçado: 2 Aprendi poucas coisas: 1 <u>6 consideraram que não tinham aprendido nada</u>.

Quadro 9.2. Aprendizagens identificadas pelas crianças nos percursos entre a escola e diferentes contextos urbanos.

Fonte: dados recolhidos com o instrumentos A1.

Perante a centralidade incontornável da aprendizagem na definição e sensação de ser criança, importa compreender as percepções de aprendizagem das crianças que os sujeitos implicados têm - designadamente, as crianças e os profissionais de educação. Assim, para além da sinalização de conteúdos específicos de aprendizagem, a análise dos dados recolhidos permite também compreender as aceções de aprendizagem que estas crianças têm. Em termos globais, estas crianças apresentam um entendimento dinâmico e emocional da aprendizagem, na medida em que estabelecem um vínculo forte e interdependente entre *aprendizagem, diversão e afectividade*.

- a aprendizagem tem um carácter afectivo;
- aprender é divertido;
- aprender é passar a saber coisas que não sabíamos antes.

Apesar de se encontrarem algumas excepções nas várias situações educativas observadas e questionadas, a maioria destas crianças *gostou de uma dada situação porque aprendeu alguma coisa e aprendeu porque se divertiu e/ou porque gostou da situação do tema e/ou das pessoas* com quem viveu a mesma situação.

“Eu gostei e gosto muito de contas de dividir¹⁹².” (Gimi, resposta à questão de gostar ou não das aulas da professora Isabel, instrumento A1)

“Acho que foi muito engraçado porque aprendi mais” (Helo Kity, resposta a uma questão sobre ter gostado ou não de ir ao Pavilhão do Conhecimento, instrumento A1)

“Por que eu adoro a professora ela é divertida é engraçada e ela explica as coisas de uma forma a brincar.” (Gema, resposta à questão de gostar ou não das aulas da professora Isabel, instrumento A1)

“Não. Porque só andamos não fizemos mais nada.” (Carneiro, resposta à questão sobre ter ou não aprendido alguma coisa no percurso a pé entre a escola e a biblioteca, instrumento A1)

Outra dimensão essencial do entendimento de aprendizagem é que ela é vista como um *acontecimento mais do que um processo*. Isto porque estas crianças atribuem estas características ao momento em que se confrontam com a, e trabalham na, *novidade*, do que consideram ser o primeiro contacto com o tema, a tarefa, o objecto do encontro educativo.

“[aprendi] porque não sabia como era a atmosfera de Júpiter e não sabia o que era muco (ranho)” (Digital, resposta à pergunta sobre ter ou não aprendido na visita ao Pavilhão do Conhecimento, instrumento A1)

“Não [aprendi]. Porque já sabia tudo. [Gostei] porque é muito interessante” (Gimmy, resposta às questões sobre a ida ao pavilhão do Conhecimento, instrumento A1)

¹⁹² As contas de dividir tinham sido introduzidas há pouco tempo pela professora, daí o uso do passado e do presente: gostei de aprender e gosto de fazer.

“Sim porque estudar é relembrar uma coisa que fizemos e trabalhar é estar a fazer uma coisa nova nesse instante por exemplo o que estou a fazer é estudar” (Lobo, resposta à questão sobre a eventual diferenças entre estudar e trabalhar, instrumento A3)

Nestes instrumentos, a maioria das crianças exprime a novidade que associa aos momentos da aprendizagem, seja pelo uso da palavra novo, seja pelo uso do pretérito imperfeito que sublinha as ocorrências passadas como uma espécie de momento de viragem em que as coisas deixaram de ser como eram. Para além disto, interessa destacar que estas aceções sobre o que é aprender são especialmente consistentes com o «trabalho escolar». Estas crianças e a professora Isabel diferenciavam dois tipos de tarefas diferenciadas por estas crianças (e pela própria professora): trabalhar e estudar. De facto, e como bem sintetiza a expressão da Lobo, trabalhar é envolver-se com uma tarefa que contém alguma novidade ou desafio e que suscita a excitação da descoberta. Contudo, destaca-se que este *trabalho* nem sempre se traduz em actividades concretas - por vezes refere-se à compreensão absolutamente teórica, como bem se constatou na descrição de algumas aprendizagens alcançadas descritas no capítulo anterior e sublinhadas nas expressões que se seguem:

“Aprendi que há coisas que parecem ser magia mas não são.” (Ideiafix, resposta à questão sobre ter ou não aprendido na visita ao pavilhão do Conhecimento, instrumento A1)

Muitas coisas engraçadas uma delas foi ver a máquina do gelo. (Bugs Buny, resposta à questão sobre o que aprendeu na visita ao Mercado Municipal, instrumento A3)

As perspectivas que estas crianças têm sobre o que é aprender são consistentes com os princípios pedagógicos apresentados no capítulo 5.3. pelo modo como se vinculam a aspectos emotivos. Nos pontos que se seguem, estas e outras relações serão aprofundadas.

Percepções sobre as experiências vividas

Feita uma breve panorâmica, interessa observar em mais detalhe as perspectivas apresentadas pelas crianças sobre as situações educativas vividas. A recolha das percepções das crianças foi sendo feita na relação dialógica com as próprias crianças e com a constante actualização de leituras o que permitiu uma redefinição da perspectiva de análise. Deste modo, mais do que cronológicos, os dados que se apresentam a seguir compõem uma espécie de caleidoscópio da diversidade de percepções, posicionamentos e considerações que estas crianças fizeram sobre diferentes circunstâncias vividas.

No instrumento A6, solicitei às crianças que ilustrassem e explicitassem três situações vividas fora da escola na mesma semana: uma visita ao Pavilhão do Conhecimento, especificamente à exposição interactiva permanente «Vê, faz e explora»; uma visita das técnicas do Arquivo Municipal de Lisboa à sala de aula para uma introdução à história do Terramoto de Lisboa de 1755 e uma visita-oficina na Culturgest sobre a obra vídeo a 3 Dimensões de Miguel Soares.



Figura 9.1. Digitalização de desenhos sobre a visita ao PC

Fonte: Instrumento A6, respectivamente, desenhos do Bugs Bunny e da Milecas

O desenho do Bugs Bunny (o primeiro da Figura 9.1) informa claramente do carácter activo das experiências vividas no Pavilhão do Conhecimento, em que a própria criança é uma das personagens que está a manipular peças da exposição em interacção com outro personagem, que parece ser um adulto com participação semelhante nas dinâmicas vividas. A situação escolhida é uma das muitas e muito interessantes desta exposição (cuja visita eu acompanhei), em que uma bola fica suspensa no ar por acção de uma dada corrente que é produzida pelo mecanismo cónico desenhado também; as posturas físicas são muito informais e de proximidade com os objectos e a boa disposição é evidente. Se não tivéssemos informação sobre este desenho, talvez pudéssemos pensar que conta um episódio de família, quem sabe na praia ou num jardim.

O desenho da Milecas foi escolhido por nele figurar o arco romano. Este foi o objecto mais frequente nos desenhos das crianças (de entre os desenhos das 19 crianças que participaram nesta visita e que responderam a este instrumento 7 incluíram este arco). Este arco era o resultado de uma actividade que provocou muita excitação às crianças, e que consistia na montagem de um conjunto de almofadas semi-rígidas usando as regras dos arcos romanos que se sustentam sem qualquer argamassa; para conseguirem montar o arco, as crianças tinham mesmo de trabalhar em grupo, delinear uma estratégia e executá-la com precisão. Pois bem, no contexto da grande sala de exposições permanentes do Pavilhão do Conhecimento, que naquela manhã estava a ser visitada por várias turmas simultaneamente e em que o ruído de fundo se assemelhava mais ao de um parque de diversões ou de uma piscina coberta do que de uma sala de aula ou de um museu... esta era uma tarefa muito cansativa e exigente. Consequentemente, provocou emoções fortes nos grupos que se dispuseram a enfrentá-la: entre a irritação limite que levou alguns às lágrimas e a alegria eufórica que levou outros (ou talvez os mesmo) a sequências de saltos e gritos.

O ambiente que se viveu nesta sala de exposições despertou em mim um forte cepticismo acerca da qualidade educativa daquela exposição. Já a Isabel ficou duplamente angustiada: pela impossibilidade de controlar as crianças naquela circunstância e porque aquela visita ocorria no âmbito de uma acção de formação no ensino das ciências que ela estava a frequentar no próprio Pavilhão do Conhecimento (PC) e cuja parte de aplicação era precisamente a condução de visitas de estudo ao PC. A minha desconfiança (e até um certo menosprezo, confesso) começou logo de manhã quando cheguei à escola e verifiquei que iríamos de autocarro alugado pelo PC e não de transportes públicos como sempre se havia feito. À chegada ao PC, tudo está devidamente preparado para receber as crianças: há grandes cacifos para serem usados por cada turma, onde cabem todos os objectos das crianças e dos seus acompanhantes, há casas de banho de criança, há um espaço amplo onde as crianças podem comer o seu lanchinho (o que trazem ou o que podem adquirir nas máquinas de vending) e brincar um bocadinho para depois seguirem confortavelmente para a exposição. A desconfiança persiste: afinal é mesmo um serviço para crianças que tem o estatuto de museu de ciência viva.

Lá dentro não nos conseguíamos ouvir... especialmente na primeira sala em que o eco das gargalhadas e dos gritos e as cores dos equipamentos de simulação dos mais variados fenómenos mecânicos e físicos dominavam o espaço. No meio de todo este cenário, uma turma de outra escola (todos de uniforme e os símbolos do colégio) começou por fazer filas à espera de vez para usar cada equipamento e olhando de soslaio as outras crianças (os pardalitos entre outros) que se divertiam até serem interrompidos por algum adulto. As filas duraram pouco tempo, não eram compatíveis com o ambiente global.

Fui perguntando às crianças: “o que estás aí a fazer?” A maioria das respostas era: “estou a puxar esta coisa”, “estou a fazer rodas este manipulo”... Ah... ‘tá bem...

No entanto, a Isabel tinha preparado uma fichas e organizado grupos de trabalho. Entretanto, por entre lágrimas e gritos, os grupos lá se foram organizando e respondendo aos exercícios e assim lá foram percebendo o que andavam por ali a fazer. E eu também.

Apesar disso, saí de lá com sorriso escarninho... que se acentuou quando, passados uns dias, a Isabel desencadeou um debate na turma a propósito dos comportamentos nas visitas escolares e me avisou deste seu plano, de modo a que eu pudesse observá-lo. A Isabel não poderia ter sido mais franca com as crianças, confessando como tinha ficado angustiada com o comportamento deles no PC e que era preciso conversar sobre isso e sobre as visitas em geral. Neste debate, compararam-se dois extremos: a visita ao PC e uma visita à Culturgest, uns dias depois, em que as crianças tiveram um comportamento exemplar e tudo correu bem. Tentando que a Isabel percebesse a diferença de comportamento nos dois contextos, o Tuiti depois de muito gaguejar, disse: “é que eu prefiro os meus presentes embrulhados” explicando que na Culturgest eles nunca sabem bem o que vai acontecer, nem como, nem o que é esperado deles, entram num sítio escuro, silencioso, com espaços vazios e isso provoca expectativa e desperta a atenção. Já no PC... está tudo cheio de estímulos à vista, cheio de crianças excitadas, é só entrar no jogo.

Mas o sorriso escarninho esmoreceu quando analisei devidamente os dados recolhidos com o instrumento de comparação entre esta experiência e outras que ocorreram nos dias a seguir.

Em termos gerais os desenhos das crianças eram muito expressivos e diversificados. Para além do arco, cinco crianças desenharam também a máquina de simulação de furacões e houve outros desenhos cujas temáticas não eram repetidas e que retratavam a cama de pregos, o grupo de trabalho, entre outros. Já em termos da explicitação das opiniões, das aprendizagens e da importância que atribuem, interessa dizer que 18 das 19 crianças consideraram que esta visita ao PC foi importante e 17 das 19 explicitaram algo que tinham aprendido com as actividades e que, de facto, correspondia aos temas abordados ou às dinâmicas de trabalho em grupo.

Em situação de entrevista, uma das profissionais de educação do PC, envolvida na acção de formação que a professora da sala frequentou, explicitava o valor pedagógico da informalidade das experiências educativas:

“está mais do que provado que a aprendizagem consegue ser muito mais significativa (...). O facto de ser mais informal, o facto das pessoas terem mais à vontade com os conteúdos beneficia muito.” (linhas 27-30 da transcrição da entrevista à Sandra - Confrontar Anexos B.III.7, CD-ROM)

Apesar disto, a experiência propiciada parece ser sempre instrumental perante as aprendizagens esperadas, o que leva a entrevistada a considerar que o contexto não é fundamental, uma vez que a informalidade ou formalidade das situações vividas dependem das opções dos professores e não da localização das experiências:

“Quer seja em museus quer seja na escola, porque esta questão da, do formal e informal já não tá muito associada ao espaço onde ocorrem as aprendizagens mas muito associado àquilo que os professores proporcionam aos seus alunos. (...) Quer dizer, é perfeitamente viável vir ao pavilhão fazer uma visita de estudo por lazer. Não é? Desde que aquilo que esteja definido como objectivos daquela visita seja: “eu quero que os meus alunos vão ao pavilhão e que se divirtam um bocadinho a brincar com a ciência”. É um objectivo legítimo. Obviamente que nós perceb... compreendemos que em termos de escolas tem que haver sempre um motivo pedagógico, quer dizer, para a saída. Mas quer dizer, o facto dos alunos virem pelo divertimento por si só já é muito bom mais que não seja para levantar atitudes sobre o estar fora do espaço escola ou relações pessoais ou interpessoais com os colegas, com outros alunos, isso é, é perfeitamente válido. Agora se formos para um contexto de visita de estudo inserida num conteúdo de escola ou porque o professor viu: “olha, eu vou ao pavilhão porque eles têm lá uma exposição sobre isto, ou têm os módulos adequados, eu quero que eles vão lá trabalhar esses módulos”. Aí há um objectivo claro.” (linhas 32-34 e 40-49 da transcrição da entrevista à Sandra- Confrontar Anexos B.III.7, CD-ROM)

Ao contrário de outros profissionais, a entrevistada parece considerar que a relevância educativa das experiências vividas no PC reside no seu enquadramento num dado conteúdo curricular. Assim, de acordo com o seu discurso as opções pedagógicas são sempre um meio para atingir fins previamente definidos. A ênfase é claramente colocada nos conteúdos e na importância dos conteúdos curriculares, cuja aprendizagem beneficia de uma abordagem mais lúdica e material. Como se pode verificar esta leitura não encontra uma correspondência absoluta com os registos das crianças que parecem deixar-se marcar pela própria actividade e reflectir sobre a mesma de modos individuais, como se poderá ver a seguir na apresentação das aprendizagens identificadas pelas crianças.

Os desenhos sobre a visita das técnicas do Arquivo à sala de aula contam uma história totalmente diferente, em todos os sentidos: participação das crianças na situação vivida, lugar dos conteúdos e contexto das situações.

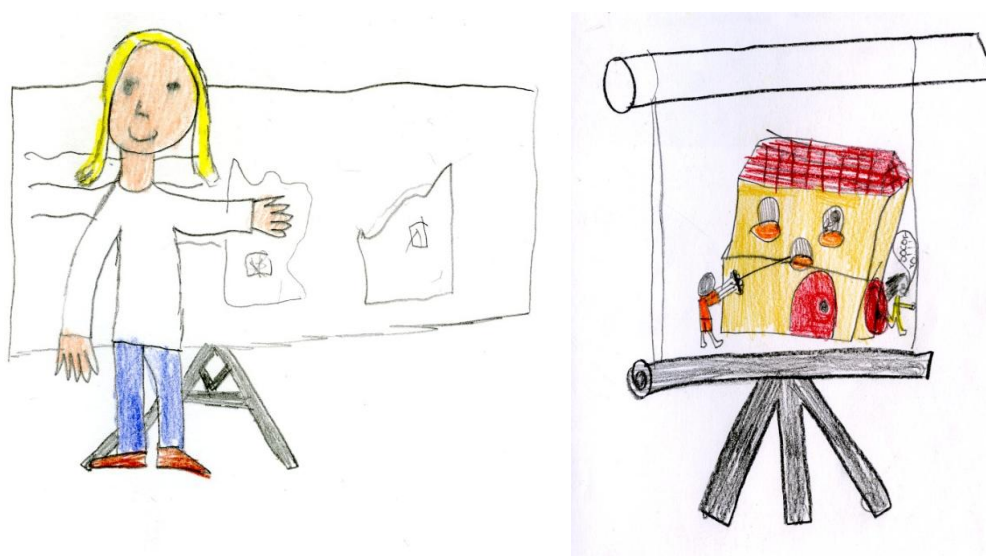


Figura 9.2. Digitalização de desenhos sobre a visita das técnicas do Arquivo Municipal à sala de aula.

Fonte: Instrumento A6, desenhos, respectivamente, do Bugs Bunny e da Trancinhas.

Aqui, os protagonistas são um ecrã com informação projectada e a adulta que explica os desenhos projectados; é uma cena comum dentro das salas de aula mais tradicionais, com uso de métodos expositivos, em que quem assume o papel de explicador se vira de costas para os conteúdos exibidos e por si dominados e é intermediário entre quem aprende e o conteúdo que é aprendido - assemelhando-se à ideia de «mestre explicador» cujo trabalho central é traduzir o conhecimento para as crianças, definido por Jacotot (Rancière, 2002). A centralidade dos conteúdos expostos é reforçada pelo desenho da Trancinhas que dá mais pormenor aos conteúdos e opta por não colocar personagens na cena educativa, talvez sublinhando que a situação valeu pela história contada¹⁹³. De entre as 20 crianças

¹⁹³ Este desenho conta especificamente um episódio delicioso das histórias à volta do terramoto de Lisboa, em que alguns ladrões inventaram a estratégia de abanar as casas de modo a simular uma réplica do terramoto, o que provocava o abandono das casas e facilitava a pilhagem.

que fizeram registo desta situação no instrumento A6, 12 desenharam o quadro com imagens do terramoto (4 delas incluíram uma senhora a explicar, tal como fez o Bugs Bunny); as restantes 8 crianças optaram por fazer desenhos apenas sobre o conteúdo sem incluírem o quadro - desenharam casas a ruir e edifícios pombalinos. Em jeito de balanço, todas as crianças consideraram que esta actividade foi importante para si, sendo que a maioria (12) argumenta com dados factuais sobre o terramoto, destacando-se uma grande semelhança e uniformidade entre as respostas das várias crianças, tanto as respostas escritas como os desenhos. Esta opção parece corresponder a uma fundamentação da importância com conteúdos sérios e históricos, correspondendo assim à natureza pedagógica da situação e do próprio contexto em que foi vivida: a sala de aula.

Os registos das crianças parecem estar em harmonia com alguns dos objectivos explicitados pelas profissionais do Arquivo em situação de entrevista. Estas entrevistadas referem-se a um grande objectivo de socialização que orienta o seu trabalho - o desenvolvimento da «consciência patrimonial» - que exige a qualificação das crianças como cidadãos, que, no entender das entrevistadas, ocorre pela aprendizagem de conteúdos históricos:

“Vanda: E assim despertá-los um bocadinho mais para o problema da consciência patrimonial que é, é básico.

(...)

Anjos: é, porque também acaba por fazer parte da nossa missão, não é... da memória da cidade. Se não se tiver consciência do que é que nós somos e para que é que servimos e se nós não conseguirmos transmitir isso a quem nos ouve o nosso trabalho acaba por ser um bocadinho em vão...

V: porque isto é importante, porque eles têm de ter a noção de que até mesmo eles estão a fazer história, não é? E que só com essa consciência é que eles dão valor no fundo às próprias... à sua própria actuação, porque de facto se não se der valor a isso, as coisas perdem-se e deitam-se abaixo edifícios que não se deviam deitar abaixo e destroem-se coisas quando não se deviam destruir. E de facto se desde pequeninos começarem a ter esta tal consciência patrimonial vão estar alerta” (linhas 625-638 da transcrição da entrevista a Vanda e Anjos - Confrontar Anexos B, III.9, CD-ROM)

Estas profissionais parecem traçar uma correspondência entre aquisição de conhecimentos e mudança de percepções e de comportamentos - que não é assim tão clara na literatura, uma vez que são dois tipos de aprendizagem muito distintos, o primeiro remete para o conhecimento tácito e o segundo para as atitudes. Assim sendo, usam métodos variados, entre os quais se encontram os mais expositivos, como ocorreu neste caso concreto. Esta opção parece ter-se traduzido numa certa homogeneidade das impressões e das explicitações feitas pelas crianças; afinal, esta é uma das vantagens dos métodos expositivos: conter a diversidade de aprendizagens e promover a sua homogeneidade.

As crianças também justificaram a importância da visita à Culturgest com dados factuais sobre o que fizeram, mais do que com emoções vividas ou das aprendizagens conseguidas. Os três desenhos que se seguem exprimem a experiência vivida, com diferentes perspectivas.



Figura 9.3. Digitalização de desenhos sobre uma visita à Culturgest.

Fonte: Instrumento A6, desenhos, respectivamente, da Lobo, da Trancinhas e da Milecas.

Na visita à Culturgest, as crianças viram um conjunto de filmes de animação em 3 dimensões de um artista plástico português. O impacto causado por um dos filmes - o que tratava da notável sobrevivência das baratas nas condições mais adversas - superou em muito os outros filmes e temas, tendo 9 crianças feito desenhos sobre as baratas e 8 considerado que aprenderam “a resistência das baratas”.

O desenho da Lobo permite compreender o efeito que o filme poderá ter tido; sendo a 3D, o filme dá esta sensação de proximidade das baratas, que ela bem exprime desenhando-as no exterior das margens do ecrã e no interior de uma sala escura - arrepiante. Já a Trancinhas acrescenta ao desenho do filme sobre as baratas, as crianças em fila com as cabeças levantadas a observarem a tela onde o filme estava a ser passado. O desenho da Milecas foi escolhido por ser o único que tenta exprimir um conteúdo de aprendizagem e não apenas o acontecimento; neste caso, a criança tentou descrever a aprendizagem mais instrumental e potencialmente transferível: uma espécie de lanterna mágica rudimentar que se percebe apenas por a Milecas ter acrescentado “aprendi que com fotos podemos fazer um filme”.

A este propósito, vale abrir um parêntesis: a Milecas é uma das alunas com pior aproveitamento escolar da turma em análise, com alguns problemas de disciplina, tendo já historial de reprovações, contudo, a sua atitude nas visitas, e particularmente na Culturgest, é radicalmente diferente da de sala de aula, mostrando-se sempre interessada e atenta e intervindo com grande pertinência. De novo, e tal como aconteceu com o desempenho da Maga na actividade «A minha Lisboa», parece encontrar-se indícios de que as interrupções nos processos e contextos regulares e rotineiros de educação podem evidenciar que existem outros processos e outras estratégias pedagógicas que podem introduzir novas possibilidades de aprendizagem e corresponder melhor à heterogeneidade do grupo e à singularidade de cada criança.

Estes comentários e as leituras das crianças parecem encaixar na perspectiva da coordenadora do serviço educativo da Culturgest que privilegia a experiência que permita

uma «educação *para* a arte e não *pela* arte», afirmando que não pretende que as crianças aprendam outras coisas através da arte, mas tão só promover a capacidade de observação e análise das obras. De facto, a experiência do espaço expositivo e o contacto directo com as obras parecem ser propiciadoras deste objectivo. Neste caso concreto, o facto de a Culturgest ter equipamentos que permitam projectar em 3D numa sala escurecida parecem ter sido fundamentais para esta situação educativa.

Contudo, há um aspecto desconcertante que merece ser destacado. Tanto na visita das profissionais do arquivo à sala de aula, como na visita à Culturgest, as crianças fizeram actividades ditas práticas: na primeira construíram pequenas maquetas de edifícios pombalinos e na segunda fizeram um pequeno filme. Contudo, contrariando muitos dos estereótipos sobre a adequação das tarefas mais práticas às crianças e que é recorrentemente usada por estes profissionais de educação, como acima se deu conta, estas actividades não aparecem nos desenhos, nem na maioria das respostas escritas - apenas uma criança escreve explicitamente sobre elas.

O instrumento A9 dá uma visão mais panorâmica sobre esta temática, uma vez que apelou à capacidade de memorização que as crianças tiveram das várias situações educativas vividas fora da escola ou dentro da escola com a colaboração de profissionais de outras instituições ao longo de 2008. Os dados parecem sublinhar aquelas relações, embora o registo tenha sido sempre e apenas o escrito. Esta actividade de balanço (instrumento A9 que se pode encontrar no anexo...) funcionou como uma espécie de jogo de memória sobre os espaços da cidade que a turma já tinha visitado; a actividade ocorreu em Fevereiro de 2009 e o seu conteúdo era relativo às visitas feitas ao longo do ano civil anterior. As respostas são sempre *ligeiramente* colectivas, influenciadas pelos colegas mais próximos; na aplicação deste instrumento tornaram-se evidentes as diferentes estratégias de memorização destas crianças: umas lembravam-se mais do nome das instituições, outras lembravam-se das actividades ou temáticas desenvolvidas. A análise das respostas dadas pelas crianças revela que a saída da escola parece imprimir um impacto maior num maior número de crianças, uma vez que existe maior número de respostas desenvolvidas relativas às instituições visitadas, do que a actividades feitas na escola com convidados ou como resposta a propostas externas. Já dentro deste grupo de instituições visitadas, parece ser claro também que as instituições mais vezes visitadas são as que mais crianças recordam e com mais propriedade, ou seja, lembram-se das actividades e da própria natureza e designação da instituição.

A visita de que menos crianças parecem lembrar-se é a do Museu do Chiado, sobre a qual menos crianças descrevem algo que se relacione especificamente com o museu e com as actividades desenvolvidas. De facto, das 18 crianças que responderam a este instrumento, 15 tinham feito a visita, e destas apenas 7 fizeram afirmações de substância. Esta visita ocorreu em Maio de 2008 e o instrumento foi passado 9 meses depois (Fevereiro de 2009).

No entanto, o tempo decorrido não parece determinante para a memória das actividades, uma vez que a visita ao Museu Rafael Bordalo Pinheiro ocorreu antes da visita ao Museu do Chiado (em ambos os casos foram visitas únicas) e no caso do Museu Rafael Bordalo Pinheiro, as mesmas 15 crianças respondentes fizeram a visita e de entre estas 12 fizeram descrições precisas sobre o museu e sobre a actividade lá desenvolvida. Talvez a familiaridade dos conteúdos expositivos e das actividades seja um factor chave para a memorização das mesmas ou talvez fosse necessário *obrigar* as crianças a usar a sua inteligência para pensar sobre aquele momento. No Museu do Chiado tanto o espaço, como as obras e a actividade eram surpreendentes e novas para todas as crianças e mesmo para os adultos que as acompanhavam - a “revolução cinética” era uma exposição que reunia obras que questionam as premissas tradicionais da relação do espectador com a obra de arte, apresentando peças com uma componente dinâmica associada ao movimento e à perspectiva do observador, também a actividade desenvolvida pelas crianças tinha a mesma natureza e intenção, as crianças desenharam e pintaram espirais que provocavam efeitos de ilusão óptica, que os surpreenderam até ao último minuto, pois parecia não saberem bem o que estavam a fazer, nem o que dali ia resultar, só depois de completadas as espirais e de terem sido postas a rodar é que as crianças pareceram perceber tudo o que se tinha passado. Por outro lado, as obras de Rafael Bordalo Pinheiro talvez sejam mais familiares e a actividade desenvolvida, a pintura de uma t-shirt, é certamente mais fácil de designar. Assim, embora a questão da novidade seja muitas vezes referida pelas crianças como um aspecto positivo o facto é que, como nos dizem as teorias das aprendizagens significativas, a importância da existência de alguma âncora conceptual onde a que as experiências possam ser associadas parece verificar-se aqui também. Talvez se este instrumento tivesse incluído espaço para as crianças fazerem os seus próprios desenhos, as respostas tivessem sido diferentes.

Já no que se refere às visitas feitas à escola por instituições da cidade, interessa destacar que as que parecem imprimir maiores marcas serão as mais espectaculares, como é o caso da Associação Cúpula que instalou na escola uma grande tenda dentro da qual foi projectado um céu estrelado, que as crianças foram convidadas a observar deitadas no chão. Quando questionadas sobre esta associação, todos reconheceram o seu nome e todas se lembravam desta experiência.

Como foi concluído no capítulo 8 na caracterização desta rede de educação, estes profissionais assumem (de diferentes modos e com diferente intensidade) alguma responsabilidade pela organização das situações educativas vividas pelas crianças. Em termos da sua abordagem pedagógica parecem privilegiar a oportunidade de as crianças terem novas e mais experiências e terem acesso a diversas linguagens e obras, preocupando-se com a qualidade das mesmas, mas sem definir nem garantir a possibilidade de as experiências se traduzirem em aprendizagens concretas, em oportunidades de crítica

e análise de aprendizagens anteriores ou na emergência de uma postura pessoal perante os temas ou assuntos tratados. Alguns dos profissionais entrevistados referem-se a uma expectativa, talvez mesmo uma esperança, de que a aprendizagem ocorra a partir das situações por si organizadas:

“Porque são coisas que eles vivenciam, experimentam e isso marca de uma forma ou outra marca, ficam sempre ali com o bichinho.” (linhas 445-446, da transcrição da entrevista a Alice, Parque Florestal Monsanto - Confrontar Anexos B. III.2, CD-ROM)

“Mas eu acho que o bichinho vai ficando. E eu acho que nessas idades primeiro temos que deixar o bichinho.” (linhas 464-465 da transcrição das entrevista à Sandra, Pavilhão Conhecimento- Confrontar Anexos B. III.7, CD-ROM)

O uso desta mesma expressão («o bichinho») pelas duas entrevistadas é curioso; parece decorrer da atribuição de um certo misticismo à educação e às (eventuais) aprendizagens, especialmente as que ocorrem na infância, que surge nestes discursos como uma idade privilegiada para *as marcas deixadas pelos bichinhos*. Na sua genealogia dos modelos de ensino, Davis (2004, p. 39) afirma que o misticismo continua presente na contemporaneidade e subjaz a algumas atitudes perante o ensino e a aprendizagem. O autor sintetiza estas atitudes relativas ao ensino e à aprendizagem que assentam na ideia (mística) de que o conhecimento é algo imanente e inscrito na natureza humana de cada um de nós e logo aprender seria realizar-se e corresponder ao nosso próprio potencial. Nesta perspectiva, o ensino consiste em ajudar as pessoas a chegar por si mesmas ao conhecimento:

“the teacher’s role [is] protecting and actualizing the assumed to be predetermined possibilities of the learner (...) an avoidance of efforts to be overly directive” (Davis, 2004, p. 54)

A própria professora traduz também uma abordagem semelhante aos mecanismos de aprendizagem das crianças, quando se expressa sobre o seu modo de preparar o ensino:

“Tenho ideia sempre de que os vinte não vão apanhar tudo aquilo que eu dizer do que vai para além do que é a matéria necessária, mas alguém há-de ficar com alguma coisa, e portanto um dia mais tarde, nem que seja, lembrarem-se de que já ouviram aquelas palavras.” (linhas 15-18 da transcrição da entrevista da professora - Confrontar Anexos B. III.7, CD-ROM)

Aquelas expressões e estas ideias *místicas* são consistentes com outras que se referem às marcas deixadas pelas experiências de infância e à expectativa de que essas marcas se traduzam em mudanças de futuro (como afirmam explicitamente outras entrevistadas citadas no subcapítulo anterior), sem que haja a construção de estratégias que asseguram ou promovam essas mudanças - como é característica central dos modelos de ensino («teaching as conversing» e «teaching as occasioning» que foram desenvolvidos no capítulo 5.3.) que Davis (2004) considera consistentes com os pressupostos epistemológicos contemporâneos.

9.2. SER E APRENDER EM DIFERENTES MOMENTOS DA VIDA DAS CRIANÇAS: HÁ MAIS MUNDO PARA ALÉM DA ESCOLA?

Ao longo da fase mais empírica do estudo de caso, uma das preocupações centrais foi compreender como é que estas crianças se viam, não tanto na sua *natureza*¹⁹⁴, mas na sua relação com as situações educativas proporcionadas e com os contextos frequentados. Arendt (2001) refere-se à possibilidade e desejabilidade do conhecimento da *natureza humana*¹⁹⁵, considerando que:

“as tentativas de definir a natureza humana levam quase invariavelmente à construção de alguma deidade, isto é, aos deus dos filósofos que, desde Platão, não passa, numa análise mais profunda, de uma espécie de ideia platónica do homem” (Arendt, 2001, p. 23).

É com base na problematização da natureza humana que a autora constrói a obra aqui em referência em torno da *condição* humana:

“por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana” (Arendt, 2001, p. 22).

Foi perante esta dualidade que desenvolvi alguns dos instrumentos que aqui serão analisados, no sentido de identificar os condicionamentos considerados, bem como as actividades a que estas crianças se entregam em situações enquadradas por objectivos educativos - as mais activas e as mais reflexivas. Foram muitas as deambulações feitas em torno deste objectivo - que em algumas fases de trabalho foi obsessivo. Estas deambulações deram origem a alguns riscos metodológicos e a alguma sobrecarga de dados recolhidos por vezes até repetitivos e outras vezes sem grande significado aparente. Contudo, a diversidade e heterogeneidade alcançadas nos dados reunidos permitem dizer da complexidade destes seres humanos, que *apesar* de estarem perfeitamente integrados no sistema formal de educação, com uma escolarização *a tempo inteiro*, revelam que a sua vida não é linear, não é só crescer e aprender, nem acontece apenas na escola.

Foram concebidos dois conjuntos de instrumentos: um primeiro que partiu de situações educativas específicas e que foi objecto de análise nos subcapítulos anteriores; um segundo conjunto ocupou-se mais especificamente da explicitação das ideias sobre si e sobre ser criança na cidade, assim foram usados os seguintes motes: «Quando eu nasci...» (A2), «Quando eu for grande...» (A4), «Em 2008... o que aprendeste? o que experimentaste? o que mais gostaste de fazer?» (A8), «retrato de criança, por escrito e/ou desenhado» (A7), «ser criança a viver em Lisboa» (A10). Pretendeu-se alargar os limites do tempo e do espaço e perceber nos diferentes tempos abordados e nos diversos e imprevisíveis contextos convocados, qual seria a aceção de criança emergente, qual o lugar ocupado

¹⁹⁵ Ambição que norteou as abordagens humanistas e marcou um certo modo de pensar a educação orientada por modelos, como defende Trilla Bernet (2006).

pelos processos de escolarização, qual o lugar dos adultos, e por fim, qual o lugar ocupado pelos sítios de Lisboa.

Ser gente aqui e agora

Ao instrumento «como é ser criança e viver em Lisboa» (A10) as crianças deram mais respostas ao tema «Lisboa» do que ao tema «criança»¹⁹⁶. Apenas 5 das 18 crianças se referiram especificamente à condição «criança»; as restantes 13 respostas são dadas na primeira pessoa ou no infinitivo e referem-se genericamente à vida na cidade ou à cidade propriamente dita e por si percebidas. As crianças que explicitaram os dois temas parecem estabelecer um contraponto entre uma visão homogeneamente positiva da infância e uma visão problemática da cidade, como se pode perceber nos seguintes exemplos:

“Ser criança é muito bom. Principalmente quando vou à escola. Mas, Lisboa podia ser melhor por causa da poluição” (Gimi, instrumento A10)

“Ser criança é bom, mas a nossa cidade está muito poluída. Pelos carros, motas, autocarros, lixo nos rios etc” (Formiguinha, instrumento A10)

Esta visão idealizada da infância parece estar muito consolidada entre este grupo de crianças, uma vez que se repete em trabalhos desenvolvidos sobre outros temas, em diferentes ocasiões e fazendo uso de diferentes modos de expressão. Os desenhos que se seguem, foram feitos pelas crianças do estudo de caso, no âmbito de uma sessão de observação participante. Nesta sessão propus a observação de representações de crianças em quadros de vários pintores (retratos de crianças, pinturas de situações sociais em que as crianças eram apenas mais um dos elementos, crianças metaforicamente representadas). Em seguida, pedi que fossem elas a fazer um desenho que exprimisse a sua própria ideia de criança.

¹⁹⁶ O que justificou o uso dos dados recolhidos com este instrumento para o desenvolvimento do mapeamento explorado no capítulo 7.

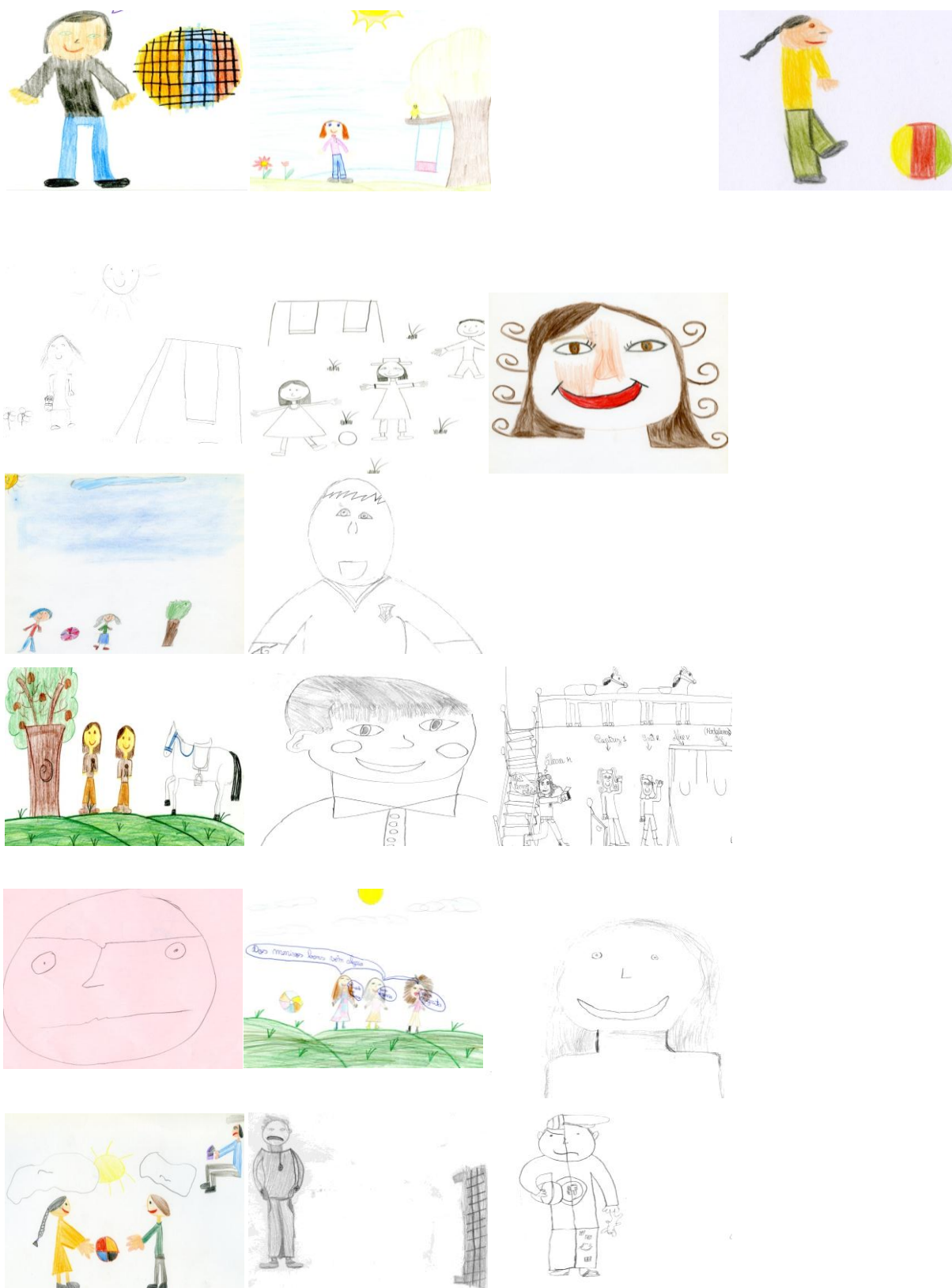


Figura 9. 4.: Digitalização dos «retratos de criança» feitos pelas crianças do estudo de caso
Fonte: Instrumento A 7, todas crianças respondentes.

Foi interessante verificar que as opções das crianças foram muito convergentes: todas fizeram um auto-retrato, sozinho ou acompanhado com irmãos e/ou amigos. Como se constatou acima, é clara a homogeneidade da aceção de criança subjacente. De algum modo, dos desenhos emerge a existência das crianças num mundo que, tendo muitos aspectos em comum, não parece ser uma comunidade e nem parece ser partilhado por outros (especialmente adultos). São vários os aspectos comuns que se destacam:

- A maioria das crianças desenhadas tem uma expressão feliz;
- A maioria dos desenhos consiste num retrato, e apresenta uma criança sozinha, num espaço vazio;
- Os desenhos que têm mais elementos do que uma criança retratada integram jardins, alguns com bolas e/ou baloiços, (mas nenhum integra as vedações nem os bancos tão comuns nos parques infantis de Lisboa);
- Todos os desenhos que representam mais do que uma criança têm como cenário espaços exteriores, maioritariamente jardins;
- Só um desenho faz uma alusão ao espaço de casa, como contraponto à felicidade do exterior;
- Nenhum desenho inclui adultos;
- Nenhum desenho inclui a escola;
- Nenhum desenho inclui cenários especificamente urbanos.

Destaco os desenhos da última fila, por serem os que introduzem alguma ambiguidade do ser criança, que não se encontra nos restantes. O primeiro apresenta duas cenas: uma de felicidade e brincadeira de pares ao ar livre, sublinhada pela dissipação das nuvens e o despontar dos raios de sol, a outra passada no interior, com a criança sentada, provavelmente a estudar, que transmite irritação ou mesmo infelicidade, acentuada pela solidão e pelas nuvens carregadas. Repare-se que este desenho é da autoria da Digital que tem como algumas das suas actividades de eleição, a leitura e a escrita e é uma das melhores alunas da turma; ainda assim a felicidade da infância parece estar associada a brincar com outras crianças no espaço exterior. O desenho que se segue parece mais intrigante, por apresentar uma criança a fazer aquilo que elegeu como sua actividade preferida (futebol), mas é um desenho que inspira alguma tristeza, tanto pela expressão da criança como pela opção do Ideiafix de usar exclusivamente o carvão. Também o terceiro desenho desta linha enfatiza esta duplicidade; o Bugs Bunny optou pela estratégia de dividir ao meio o retrato de criança de corpo inteiro, colocando de um lado o sorriso e do outro a tristeza, associando uma roupa diferente a cada lado parecendo também estar dividido entre estar fora e dentro, uma vez que o lado feliz segura uma bola, e o triste segura um bonequinho de peluche.

Apesar do seu formato de tarefa escolar¹⁹⁷, as definições escritas sobre o que é ser criança são também muito interessantes. Sendo em menor quantidade, uma vez que 17 crianças fizeram desenhos e apenas 7 quiseram fazer definição escrita, estes textos introduzem grande diversidade de elementos. Contudo, em termos globais são convergentes com as perspectivas desenhadas:

- Todas as definições apresentam uma ideia feliz sobre o que é ser criança;
- A maioria refere-se ao brincar como elemento central do que é ser criança (5 em 7);
- A maioria refere-se também a aprender e estudar como elementos centrais do ser criança (4 em 7);
- De entre as 7 definições, 4 referem-se aos adultos, de modos muito diversificados:
 - 2 referem os adultos como modelo de referência e de superação, afirmando que, em alguns domínios têm mais capacidades do que os adultos ou do que os adultos pensam que as crianças têm;
 - 1 refere os pais como fonte de bem estar material;
 - 1 refere aspectos que são da vida dos adultos e para os quais as crianças não têm tempo;
- A maioria das definições não se refere à escola (apenas 2 em 7);
- A maioria das definições não se refere aos pais (apenas 1 em 7);
- Nenhuma definição se refere à casa, à cidade ou a algum elemento de identificação espacial, social ou temporal (como poderiam ser as *playstations* que surgem noutros trabalhos).

De um modo geral, estas definições referem-se mais à natureza abstracta e idealizada do ser criança, do que à relação com o mundo real onde estas crianças são crianças. Esta característica das respostas parece ter sido induzida pelo próprio desafio proposto, uma vez que foi pedida um texto sobre o que é ser criança. Interessa assinalar a convergência entre estas respostas e as tendências expressas por Arendt (2001) sobre a tendência idealista das tentativas de definição da natureza humana. Contudo, destacam-se as seguintes definições pela sua singularidade e pelo modo como encerram consciência de outros modos de existência na definição de «ser criança»:

“Ser criança é ter muito tempo para brincar. Ser criança é não ter tempo para pensar em: política, guerras, crise económica, subida de preços, dinheiro, jornais, masoquistas, etc” (Digital, A7)

Ser criança é ser pequeno, engraçado, é começar a vida bem, é ser amigo de outros é sabê-los respeitar. Ser criança é muito muito bom. É uma das melhores experiências da vida e eu gosto muito de o ser. (Tuiti, A7)

¹⁹⁷ No capítulo anterior teci algumas considerações sobre a natureza do trabalho proposto nos instrumentos de recolha de dados e a grau de homogeneidade das respostas dadas, apresentando como hipótese que quanto mais semelhante com o trabalho escolar era o exercício maior a homogeneidade das respostas. Esta relação é aqui menos óbvia.

Eu acho que ser criança é um direito de todos. Uma criança tem o direito de ter uma boa educação e tem o direito de brincar e ser feliz e ter uma boa saúde. Uma criança tem de ter o seu próprio sonho ter direito a uma boa escola e boa educação e ser livre e ter bom estudo para no futuro ter uma vida digna e ter a sua própria família e saber dar uma boa educação para os seus filhos. (Rafa, A7)

Estas três definições distinguem-se por estabelecerem um vínculo forte com o mundo além e aquém das crianças e da vida privada de cada uma. Evidencia-se o modo como o que está fora de cada (o contexto, as circunstâncias) delimita o horizonte do que pode ser criança. Para além disso revelam também aspectos temporais, ora por incluírem uma visão do presente que podia ser de outro modo, ora por se projectarem no futuro. As duas primeiras definições implicam uma ideia de futuro, embora não a explicitem concretamente: a do Tuiti refere-se ao começo e a da Digital faz o contraponto entre o que caracteriza a vida das crianças e a dos adultos, em termos dos assuntos que os (pre)ocupam.

Chamo a atenção para a última definição. A Rafa chegou a Portugal e à turma em análise alguns meses antes de ter escrito esta frase notável; talvez a experiência de imigração e do confronto com o novo a tenham tornado mais atenta e disponível para compreender as suas condições de existência. Que ser criança seja um direito e não uma inevitabilidade é uma perspectiva muito interessante pela evidência de contemporaneidade e por integrar a sociedade e as opções políticas e públicas da mesma na definição e na garantia de uma fase da vida, com características particulares. Apelando a uma ideia do futuro como horizonte no qual se concretizam os ganhos dos direitos assegurados às crianças, a definição enfatiza o presente e abre os leques desse futuro reclamando a garantia do princípio da equidade e identificando apenas a dignidade da vida e a inevitabilidade da família. Importa destacar que, uma vez mais, esta é uma aluna com algumas lacunas e dificuldades de aprendizagem, afinal integrou a turma no 4º ano de escolaridade, vinda do interior do Brasil onde, de acordo com as palavras dela em situações informais, “a escola não era a sério como aqui”.

Contudo, em termos globais, e apesar de alguma diversidade existente, subsiste uma ideia universal de criança quer nos desenhos quer nas definições escritas, no sentido em que está tendencialmente descontextualizada socialmente, espacialmente e temporalmente. A leitura mais transversal que estas crianças transmitem de si espelha a imagens da infância como símbolo da inocência e da pureza, herdeira das propostas de Rousseau sobre o bom selvagem e o modo como as crianças são seres puros e inocentes, mantidas à margem dos contextos sociais como estratégia de manutenção destas mesmas características (Sarmiento, 1999. Estes elementos poderão ser entendidos duplamente:

- Por um lado são evidências de uma certa menoridade inerente à ideia de criança e que lhes dá simultaneamente um lugar privilegiado mas exterior ao mundo dos adultos; esta exterioridade pode ser vista como reflexo da já comentada existência privada das crianças;

- Por outro lado, podem ser acção de um hábito de responder a adultos com ideias fechadas e não com descrição de acções ou interrogações; o que pode ter sido acentuado pela própria abordagem da investigadora cujo trabalho se desenrolou maioritariamente na sala de aula e com o apoio da professora.

No contexto deste estudo de caso, interessa perceber também as concepções de criança expressas pelos adultos directamente implicados, uma vez que é sobre a e na relação com os outros e com a cidade que se enquadram os fenómenos educativos observados. Quando confrontadas no questionário com as opções apresentadas sobre as concepções de criança - desenvolvidas a partir da imagens de criança sistematizadas por Sarmiento (1999) - as famílias optaram maioritariamente (11 em 12) pelas concepções desenvolvimentistas de crianças. De entre estas, 5 optaram pela definição que explicita a criança como ser incompleto, em transição, em processo de se tornar adulto, para o que necessita da assistência dos adultos; esta definição clarifica ainda que perante estas características as crianças não poderão ser responsabilizadas pelos seus actos. A segunda opção mais escolhida pelas famílias (4 das 12) exclui esta dimensão da inimputabilidade das crianças, mas acrescenta a da sociedade como um todo: a criança é um membro da sociedade cujo processo de desenvolvimento é da responsabilidade da família, do estado e da sociedade. Ainda dentro deste conjunto de definições desenvolvimentista, 2 famílias optaram pela definição mais romântica e rousseuniana que, sublinhando as potencialidades naturais das crianças e o seu desenvolvimento, clarifica que este deve acontecer naturalmente.

Assim, para além de desenvolvimentistas, todas estas definições sublinham a dependência que as crianças têm dos adultos (ainda que seja para permitir o seu desenvolvimento *natural*), do ponto de vista mais afectivo e privado ou do ponto de vista formal e público. São opções que privilegiam a menoridade da infância perante a maturidade e estabilidade dos adultos e da sociedade, e que não prevêem a participação das crianças. Interessa ainda acrescentar que nenhuma família escolheu as opções que enfatizam aspectos da alteridade da infância (uma que sublinha a possível genialidade, outra o potencial desviante). De algum modo, a possibilidade de questionamento pelas crianças parece não fazer parte das aceções de infância explicitamente reconhecidas pelas famílias deste estudo de caso. Contudo interessa matizar esta suposta rejeição com uma característica da forma deste item: as frases apresentadas para referir a alteridade são muito extremadas, o que as torna mais susceptíveis de rejeição.

Por outro lado, apesar de apenas 1 família ter escolhido a concepção de criança como actor social com capacidade de participação, a maioria das famílias opta por usar espaços públicos da cidade¹⁹⁸ - onde a cidadania e algum tipo de participação na vida pública é

¹⁹⁸ Como foi destacado no capítulo de contextualização do fenómeno educativo observado, o uso feito pelas famílias é muito diversificado e parece estar relacionado com a zona de residência e com as habilitações académicas.

possível para todos os tipos de pessoas (a quem se reconhece formalmente a cidadania e a quem ela é negada). A maioria das famílias que deu resposta ao questionário frequentou instituições de arte, ciência e cultura de Lisboa, ao longo de 2008, o que aconteceu maioritariamente em família. Estas famílias clarificaram as suas razões subjacentes a este tipo de opção:

- De um modo geral e transversal (às famílias e aos diferentes tipos de actividades), a principal motivação apontada é o lazer e bem-estar;
- As motivações associadas genericamente à aprendizagem, ao despertar de novos interesses e ao desenvolvimento de competências foram maioritariamente escolhidas (todas as famílias que afirmam fazer uso de diferentes dinâmicas da cidade, escolheram motivações desta ordem pelo menos uma vez e mais de metade das famílias escolheu estas motivações em relação aos 3 tipos de actividades apresentadas);
- As motivações associadas aos contactos com outras pessoas foram escolhidas por menos famílias (apenas duas famílias escolheram esta motivação, havendo uma subida para 5 em actividades como a missa, o teatro ou as feiras);
- Os impactos (directos e explícitos) nas aprendizagens escolares das crianças ou no seu futuro foram um dos motivos menos escolhido pelas famílias.

Como se pode ver, o uso das instituições da cidade parece mais associada ao lazer do que à aprendizagem, evidenciando que também para as famílias, o tempo das crianças não é só de aprendizagem e de investimento no futuro, é também de presente e de um certo porvir, definido na importância abstracta de despertar e corresponder a interesses.

Assim, e em termos gerais, conclui-se que as acepções desenvolvimentistas de infância escolhidas pelas famílias poderão ser prioritárias mas não parecem ser exclusivas, no sentido em que não parecem esgotar as ideias de crianças que as famílias têm e os modos como com elas se relacionam. Para além disto, o uso das diversificadas dinâmicas oferecidas pela cidade parece enquadrar-se num discurso da *possibilidade*¹⁹⁹, sem uma clara antecipação dos processos e resultados a que estas práticas conduzem e não da certeza sobre os ganhos que eventualmente serão conseguidos com estas iniciativas.

Também o discurso dos profissionais de educação implicados neste caso é atravessado por um conjunto de ideias sobre as crianças e a infância, nem sempre consistente entre si. O desenvolvimento harmonioso e eminentemente cognitivo, associado a uma trajectória previamente traçada em direcção a uma idealização de ser humano e que parece independente de cada criança individualmente, é uma delas:

“tem a ver com o desenvolvimento cognitivo das crianças, eu acho que são crianças que estão numa fase de desenvolvimento em que tudo o que aprenderem e tudo o que esteja à volta delas, elas aprendem e acho que são pessoas não é, são crianças abertas a tudo. Tudo o que nós exemplificarmos e ensinarmos elas vão aceitar como certo, porque ainda estão a

¹⁹⁹ No sentido usado por Gonçalves (2008) tal como foi apresentado em 5.3.

formar a sua personalidade, o seu juízo de valor, a sua consciência moral. Por isso, acho que é uma fase muito importante para haver uma intervenção, quer de cidadania, quer ambiental, quer de outras áreas, pessoais e sociais. Quer o pré-escolar - muito pela imitação e pelos sentidos... o 1º ciclo não, já começam a estar numa fase muito cognitiva que já começam a perceber melhor as coisas, não é...” (linhas 464-471 da transcrição da entrevista à Alice - Confrontar Anexos B, III.2, CD-ROM)

Este excerto é paradigmático de uma tendência do discurso dos diferentes profissionais entrevistados, onde se inclui a professora da turma. Em termos gerais os profissionais referem-se às crianças a partir dos seguintes elementos:

- Ênfase na dimensão cognitiva das crianças;
- Ênfase numa espécie de plena aprendizagem como estado que define as crianças;
- Ênfase na faixa etária e no nível de ensino frequentado como elementos de referência na definição das capacidades das crianças e da adequação das experiências a proporcionar;
- Ideia subjacente de que as crianças são seres passivos e receptivos às aprendizagens e exemplos fornecidos pelos adultos;
- Ideia subjacente que as crianças se vão progressivamente aproximando dos adultos e da maneira de compreender e de pensar dos adultos - e da desejabilidade desta característica que norteia toda a ideia de desenvolvimento.

É a partir destas características atribuídas às crianças que estes profissionais organizam as diversas situações educativas observadas. Como atrás se descreveu, muitas das situações organizadas têm por objectivo transmitir conhecimentos às crianças e prepará-las para serem adultos mais conscientes do seu papel na sociedade. Isto ocorrerá se, e enquanto crianças, tiverem os estímulos adequados. Tal como se verificou acima na análise das definições de criança feitas pelas próprias crianças, emerge um tom universal e essencial do que é ser criança. Esta leitura é sublinhada pelo facto de estes discursos serem pontuados por escassas referências às características contemporâneas específicas das crianças de que se fala: a professora refere-se à escassez de tempo para brincar que as crianças hoje têm e as técnicas do arquivo municipal enfatizam a falta de mobilidade das crianças como efeito da fixação em jogos de interior e da falta de uso e permanência em espaços abertos. Apesar disto, e em termos gerais, as características acima apresentadas estão presentes nos discursos dos vários profissionais de educação e parecem ser independentes da especificidade de cada criança desta faixa etária. Persiste assim um discurso que reduz a vida das crianças a uma visão essencialista e essencialmente caracterizada como uma antecâmara do ser.

Partilhando esta perspectiva geral, algumas entrevistadas acrescentam outros elementos menos generalizados e mais interessantes pelo modo como se alicerçam especificamente nas circunstâncias específicas do trabalho que desenvolvem e não em ideias genéricas sobre a infância.

“Mas - e digo-lhe com certeza - muitos destes meninos dizem coisas que estão no catálogo, que o comissário escreve. Portanto eles penetram na obra com uma facilidade e com uma disponibilidade que muitos adultos não têm” (linhas 288-289 da transcrição da entrevista a Rosário, Confrontar Anexos B, III.6, CD-ROM)

“porque quando estamos a ver as crianças a assistir a um espectáculo destes é tão genuíno depois, é tão, é tão verdadeiro, não é, tão verdade que não há maneira de estar a tentar enganá-los para eles se divertirem. Isso não existe.” (linhas 358-360 da transcrição da entrevista à Sílvia, Confrontar Anexos B, III.8, CD-ROM)

Estes excertos revelam uma outra aceção do desenvolvimento das crianças que pode traduzir-se pela *perda* e não pelo *acréscimo*; na perspectiva destas entrevistadas, as crianças têm qualidades que os adultos não têm. Nestes discursos mais pontuais, maioridade é sinónimo de perda e não de ganho: perda da genialidade, da espontaneidade e da genuinidade, que serão substituídas, de acordo com as entrevistadas, pela falta de disponibilidade para o novo e menor capacidade de envolvimento efectivo com os estímulos exteriores. O discurso destas entrevistadas converge com as premissas sobre a emancipação intelectual a que se refere Rancière (2002), que postula a igualdade das inteligências das pessoas implicadas nas situações educativas e sublinha a importância das coisas que despertam a vontade e permitem a comunicação. Neste caso a igualdade das inteligências reside no reconhecimento de que as crianças podem alcançar conhecimento erudito e se envolver de modos imprevisíveis com as obras apresentadas; aqui as obras artísticas, sejam de artes plásticas ou cénicas, parecem ter as características adequadas para despertar a qualidade do encontro educativo que permite a emergência das (re)acções das crianças, que não são apenas as cognitivas. Esta abordagem permite a percepção da *possibilidade* como referente pedagógico apontada por Gonçalves (2008); o discurso e o trabalho destas entrevistadas permite demonstrar a frágil e fugaz possibilidade de no momento da relação com as obras apresentadas seja possível que alguma criança se expanda para além do previsto, para além daquilo que *todos sabemos* que é ser criança.

Afortunadamente, no âmbito deste estudo de caso não parece fazer-se sentir a pressão obsessiva pela aprendizagem útil e mensurável aprofundada por Gerwitz (2008) como característica imanente da Aprendizagem ao Longo da Vida.

O futuro: ser um profissional

Como foi já destacado nos capítulos anteriores, a aprendizagem útil e considerada fundamental para o futuro das crianças parece ser prioritariamente atribuída à escola e à professora, cujo trabalho deve ser acompanhado pelas famílias. De facto, como se aprofundou no capítulo 5, o tempo parece ter uma importância central na definição do que é ser criança e especificamente na conceptualização da educação, seja o tempo como

sinónimo de organização e calendarização, seja com uma abordagem futurista de tendência mais, e menos, linear e antecipável sobre o adulto as crianças serão.

Perante estas constatações, a evidência de que o futuro raramente aparecia na justificação da importância atribuída pelas crianças às situações educativas vividas é intrigante. De facto, as que se seguem foram as únicas afirmações que implicam alguma ideia de futuro, feitas espontaneamente pelas crianças a propósito da relevância que atribuem a diferentes situações educativas vividas:

“porque acho que quando crescermos essas aulas preparam-nos” (Helo Kity sobre as aulas das AEC, instrumento A1)

“Interessa para nós aprendermos muitas coisas e também quando formos crescidos podemos já contar aos nossos filhos. Isso interessa para nós sabemos e aprendermos e também um dia sermos. E o que tenho de aprender é muito importante.” (Cavalo, comentário à relevância das visitas de diversos profissionais à sala de aula - instrumento A3)

Dois aspectos merecem ser destacados: por um lado, repare-se que estas afirmações associam experiências educativas à vida futura, em termos genéricos ou pessoais, e não aos percursos escolar e profissional. Por outro lado, a escassez deste tipo de comentários de associação entre as aprendizagens e experiências presentes e os seus impactos futuros parece indicar o carácter não instrumental da relação que estas crianças têm com a escola.

Perante estas evidências e possibilidades, a opção foi por um exercício de definição da imagem de si próprio no futuro, com o objectivo de perceber quais as mudanças que estas crianças antecipam na sua vida e em que medida as perspectivas sobre o que é ser criança ou os sonhos de infância se relacionam com o seu presente, com a escolarização, com a vida na cidade.



QUANDO EU FOR GRANDE... quero ser geóloga, escritora, atleta e um workshop de fotografia. Não quero ser core. Não quero grande de mais e não quero ser pequena de mais.

QUANDO EU FOR GRANDE...

Quando for grande quis trabalhar com animais, mas não sei o que fazer, só sei que não quero ser grande.



Figura 9.5. Digitalização dos desenhos feitos pelas crianças sob o tema «Quando eu for grande».

Fonte: desenhos feitos a partir do instrumento A4.

As projecções de futuro que as crianças fizeram revelaram uma forte convergência com os estudos sociais da infância, designadamente com as propostas de Nick Lee (2005) que evidenciam a univocidade, homogeneidade e a hegemonia de um modelo tradicionalmente masculino de adulto: acima de tudo, um profissional bem sucedido é o que tem caracterizado a estruturação das identidades contemporâneas ocidentais. De facto, esta evidência é transversal aos dados recolhidos, como se pode ver na síntese que se segue:

- todas as 13 crianças que fizeram este exercício de projecção de si no futuro apresentaram a(s) profissão(ões) que gostariam de ter;
- apenas 2 crianças apresentaram algo mais do que a sua projecção profissional;
- metade das crianças (7 em 13) indica mais do que uma profissão que gostaria de ter;
- metade das crianças indica trabalhos relacionados com a vida animal (3 crianças referem especificamente querer ser veterinários, duas referem-se genericamente a serem «exploradoras do reino animal», uma refere querer ser zoóloga e a Formiguinha afirma: “eu quando for grande quero trabalhar com animais mas, não sei o que quero ser quando for grande”);
- os rapazes que trabalharam este exercício parecem ter visões mais homogéneas sobre o seu futuro: 4 dos 5 quer ter profissões ligadas ao desporto, e de entre estes, 3 querem ser futebolistas;
- já as raparigas indicam projectos mais diversificados:
 - 5 das 8 raparigas indicam mais do que uma profissão que gostariam de ter;
 - as profissões indicadas são: zoóloga, escritora, atleta, exploradora do reino animal, médica, professoras e afins, veterinária, cantora, modelo e massagista;
 - metade indica profissões ligadas à educação: monitora de atl (1), professora (3); de entre estas, apenas a Aborrecida quer exclusivamente ser professora de ginástica;
 - apenas 1 se projecta também como atleta, enquanto 3 se projectam como professoras de áreas relacionadas com o desporto.

A maioria das profissões escolhidas por estas crianças exige percursos escolares longos e mesmo de nível superior. É interessante sublinhar que se equilibram os dados que confirmam estereótipos de género associados às profissões (nenhum rapaz quer ser professor e quase todos querem ser desportistas), com os que contrariam esses estereótipos (a única criança que se referiu à vida em família foi um rapaz).

No que se refere à situação desenrolada para dar resposta a este repto, destaco a visível simplicidade das projecções futuristas para estas crianças: esta foi uma das poucas propostas de trabalho que as crianças não demonstraram dificuldades nem ansiedade sobre o que era pretendido delas. Esta reacção parece confirmar todos os estereótipos associados à enfatizada menoridade da infância na relação com os adultos; afinal, quem não se lembra desta pergunta que assombra qualquer infância: o que é que queres ser quando fores grande? De facto parece que todas estas crianças tinham a resposta pronta, de tal modo que o desejado contraponto com o exercício «quando eu nasci» ficou assim frustrado. Isto é, a minha maior ambição com este exercício era tentar perceber o

prolongamento do anterior que apontava para episódios de aprendizagem mais e menos desenvolvidos pelas várias crianças, o que não aconteceu dada a prontidão e provável frequência com que estas respostas são dadas por estas crianças.

Peças de história que as crianças contam sobre a sua vida: entre o pretérito perfeito e o imperfeito.

Ao longo do estudo de caso - e depois de sessões admiráveis da Professora Maria do Loreto sobre o uso formativo das histórias de vida - interessei-me pela possibilidade de as crianças serem capazes de contar a história da sua vida e de, a partir da mesma, se desencadear um pensamento reflexivo e educativo.

As histórias de vida, enquanto técnica ou método associado à educação e formação, poderão ser abordadas no pretérito perfeito e imperfeito? De facto, embora o conteúdo factual seja em grande medida composto de acontecimentos que ocorreram no passado, que começaram e acabaram no passado, o interesse fundamental de contar estes factos passados é resignificá-los; nesta medida talvez valha a pena privilegiar o uso do pretérito imperfeito que designa acções passadas mas não encerradas, permitindo assim que ganhem uma nova vida, com implicações imprevistas.

Escolhi um livro e uma ocasião. O livro foi «Quando eu nasci» (Minhós & Matoso, 2007) que propõe uma narrativa sobre a descoberta dos sentidos e das sensações dos recém-nascidos, e o narrador, na minha perspectiva, é uma criança. A ocasião foi a passagem de ano 2007-2008, o período de férias, o esquecimento das aulas e da escola e os eventuais balanços associados a esta época - seja por uma questão de agenda, pelo número de presentes recebidos ou pelos eventuais trabalhos de casa em falta.

Primeiro o livro.

Gosto muito de ler em voz alta. Quase todos os dias leio à minha filha e gosto de o fazer; em viagens de carro, eu e o Rui lemos muitas vezes em voz alta um ao outro e cheguei a fazer um workshop de leitura em voz alta, organizado por um querido amigo. Pois bem, resolvi ler em voz alta para as crianças do meu estudo de caso. Li e reli o livro escolhido, digitalizei algumas páginas, requisitei o projector na UIED, organizei tudo com a Isabel de modo a termos uma ecrã branco na sala, uma vez que as ilustrações do livro são tão ou mais centrais do que as palavras escritas ou ditas - esta foi mais uma das razões pelas quais escolhi o livro. Construí ainda umas fichas de trabalho que pedi à Isabel para juntar ao seu ficheiro²⁰⁰ da sala de aula, de modo a que cada criança que tivesse vontade pudesse desenvolver algumas pistas propostas pela leitura conjunta do livro.

E li, e as crianças estavam todas tão concentradas, apesar dos fios do computador e dos fios do projector e de tudo estar assim um pouco atrapalhado... gostei muito. O pior são sempre as transições: acabar de ler uma história linda e desencadear um trabalho individual; e a

²⁰⁰ A professora Isabel usava um conjunto diversificado e dinâmico de ficheiros temáticos, que eram colocados junto da biblioteca da sala, funcionando como mais um recurso disponível para as crianças. Estes ficheiros, composto por fichas de exercícios diversificados e eram usados nomeadamente nos momentos de pausa ou de transição de tempos, por vezes por iniciativa das crianças outras vezes da Isabel.

conversa que todos querem ter entretanto? Não consigo recusar e conversamos. E o tempo vai passando. Mas ainda assim, sempre com a mão mais ou menos visível da Isabel, consigo reorganizar as crianças, desmontar os fios e o cenário inabitual e conseguir que os textos individuais sobre as memórias de cada um sejam produzidos. Fantástico. E gostei, de uns textos mais do que de outros, claro, uns mais concentrados do que outros. A partir desta viagem ao passado, resolvi propor uma ao futuro e tentar perceber quais eram as expectativas de vida futura que as crianças tinham, com o exercício «Quando eu for grande». Este aconteceu sem enquadramento e sem ponto de referência; contudo, as semelhanças dos trabalhos foram muitas, especialmente porque quase todas as crianças se projectaram apenas profissionalmente.

Já em Janeiro de 2009 (em jeito de balanço de ano mas sem as passas e sem as badaladas) pedi às crianças que registassem alguns acontecimentos que tivessem sido significativos para cada um deles, no domínio da experimentação, da aprendizagem e da afectividade. Estava certinha de que todas as crianças se iriam referir às coisas extraordinárias que tinham feito com a professora, e às idas às fabulosas instituições da cidade e aos percursos... enfim, a tudo o que de tão significativo a Isabel lhes tinha proporcionado. Preparei um exercício a ser desenvolvido numa folha A3 - uma vez que numa conversa anterior as crianças tinham-me falado do quanto tinham gostado de fazer um trabalho numa folha tão grande... E levei as folhinhas todas bonitinhas e as crianças preencheram. Fiquei tão decepcionada. Então tanto trabalho e nada, ninguém desta turma se refere às coisas feitas com a professora? Querem é prendas e brincadeiras e jogos? Será possível? Como será óbvio, contive esta reacção lamentável. E então, passados meses e outras leituras, comecei a perceber alguma coisa e a questionar o que se tem considerado óbvio na apreciação das vidas das crianças contemporâneas... então, e se estas crianças não estiverem assim tão subjugadas à escola e às aprendizagens? Então e se a escola não for a única fonte de prazer e de descoberta? Então e se a escola, apesar das horas e dos anos que lá passam dentro, não for assim tão central na vida destas crianças?

Como se fez notar no capítulo 5, há uma clara tendência para pensar as crianças a partir do seu futuro, negligenciando-se a abordagem ao passado, que tende a ser reduzido à origem socioeconómica e ao percurso escolar. Simultaneamente, promove-se uma desconexão entre a vida efectiva das crianças e os seus conhecimentos tácitos ou construídos e a generalização e normalidade dos temas e das competências previstas nos documentos curriculares. A partir destes, a avaliação das aprendizagens e da validade dos percursos de escolarização é sempre retrospectiva, na medida em que se pretende sempre saber o que cada criança *aprendeu* (conjugando-se o verbo no pretérito perfeito) dentro de um delimitado conjunto de itens previamente definidos (conteúdos, competências), como se *comportou* (de novo o pretérito perfeito) perante uma dada situação educativa, ou, eventualmente, o que mais *gostou* de fazer num particular exercício. Quem faz esta avaliação e estes balanços são os adultos a partir das respostas mais ou menos certas das várias crianças, cuja correcção é (antecipadamente) definida pelos adultos. Perante estes

entendimentos tácitos que subjazem à educação, perante as oportunidades trazidas à educação e formação de adultos de adultos pelo uso das histórias de vida e da capacidade e possibilidade de repensar e recontar a sua história e ainda na oportunidade de construir uma abordagem educativa à investigação (destacando que o investigador não detém a resposta certa antes de perguntar), a opção de trabalhar o *seu* passado com as crianças deste estudo de caso pareceu-me muito significativa. Neste sentido, foram usados o seguinte conjunto de estratégias, solicitando a cada criança uma leitura da sua própria história, mais ou menos passada:

- o instrumento A2 «quando eu nasci...»,
- o instrumento A8 «em 2008... o que aprendeste, o que experimentaste e o que mais gostaste de fazer?»
- uma questão pessoal a partir das reflexões sobre um mês cheio de actividades no instrumento A3.

Episódios da vida destas crianças: o pretérito perfeito

A viagem ao passado parece ser mais difícil do que a viagem ao futuro; ao contrário do que aconteceu na actividade «quando eu for grande» acima comentada, foram várias as crianças que sentiram dificuldade a dar resposta ao repto «quando eu nasci» e que pediram a ajuda da investigadora na decisão sobre o que incluir nesta história de si.

Antes de apresentar os resultados, interessa apresentar o mote a partir do qual as crianças trabalharam.



Figura: digitalização de imagens usadas numa das actividades com as crinaças (A2)

Fonte: Minhós, I.; Matoso, M. (2007). *Quando eu nasci*. Oeiras: Planeta Tangerina (o uso das imagens foi gentilmente cedido pelas autoras).

Tal como acontece com o livro escolhido, os trabalhos das crianças são escritos na primeira pessoa do singular. Apesar disto, apenas 5 das 17 crianças não integram qualquer outra personagem na sua história, as restantes 12 crianças referem-se à mãe (7 crianças), a ambos os pais (3 crianças), ao cão da família (3 crianças), a amigos (2 crianças) e à professora (1 criança). Contudo, embora estejam presentes outras personagens, as interações estabelecidas são pouco frequentes, havendo apenas 6 registos explícitos da relação com alguém nas histórias contadas.

“Com 7 meses eu disse a minha primeira palavra que foi cu-cu e depois quando o meu pai veio eu não disse essa palavra (...). Já contei muito da minha vida, adeus, e espero para quem ler a minha história que goste” (trabalho não identificado)

A Gema desenha a mãe a dar-lhe comida;

“Quando eu tinha 4 anos... Fui atropelada. Foram umas férias de verão por água abaixo. Mas o pior foi que me doeu imenso e também estava a ficar mais triste porque os meus pais estavam a chorar” (Lobo)

Quando eu tinha quase 4 anos andei de triciclo e fiz uma corrida contra a minha mãe e quase me ganhou” (Ideiafix)

“A mais importante para mim foi aprender a falar. Desde então emprego as palavras tão bem que o meu pai diz que as emprego melhor que alguns jornalistas do jornal que ele lê” (Digital)

“A minha primeira palavra foi dá e [nem] a minha mãe nem o meu pai sabiam que palavra era aquela eles pensavam que era dar e davam-me as coisas todas que pegavam. Mas a palavra que eu dizia era dado e comecei a dizer bem e foi aí que o meu pai e a minha mãe começaram a compreender que era dado” (Cavalo)

De modo convergente com a tendência verificada nas definições e retratos de criança, também nestas histórias os contextos são raramente incluídos: apenas 5 crianças fizeram referências desta ordem (de entre as quais, 4 referem a escola, uma refere-se a Portugal e outra situa um episódio no Algarve).

Quase todas as crianças (15 das 17) se referem explicitamente a aprendizagens feitas ao longo da sua vida:

- 12 crianças referem-se a aprendizagens relacionadas com a linguagem oral (desde a identificação da primeira palavra, ao aprender a falar inglês);
- 5 crianças referem-se a aprender a caminhar;
- 4 crianças referem-se a aprender a respirar;
- 3 crianças referem-se a aprendizagens sobre os animais;
- 2 crianças referem-se a aprender a escrever;
- há um conjunto de aprendizagens referidas apenas por uma criança: os sabores, as cores, os jogos, ler, andar de bicicleta e aprender a ser amigo.

Aprender é reforçado como um aspecto central da existência das crianças, uma vez que surge nas definições, nos desenhos e também nas histórias individuais. Porém, repare-se que as aprendizagens identificadas são maioritariamente não escolares; a linguagem é prioritariamente a linguagem oral e logo mais informal do que formal, assim como aprender a respirar e a caminhar, a saborear, a andar de bicicleta.

Ao contrário, verifica-se com estranheza a ausência de brincar nestas histórias de vida; brincar foi outro dos elementos centrais nas definições e nos desenhos genéricos de criança, e aqui apenas é referido explicitamente por 1 das 17 crianças.

Já as emoções, que eram monocórdicas nos desenhos e descrições de criança (quase todas as crianças eram felizes), são mais diversificadas e mais presentes. A maioria das crianças (14 das 17) explicita emoções vividas em diferentes episódios das suas vidas:

- 5 crianças aludem a gostar de alguém (da mãe, de um amigo) ou de alguma coisa (de uma árvore, da chucha, de comer);
- 5 crianças evocam momentos de choro;
- 3 crianças explicitam felicidade ou contentamento relativamente a algum episódio concreto;
- 3 crianças mencionam uma vontade de conhecer e explorar o mundo;
- 2 crianças expõem episódios de dor física;
- há um conjunto de emoções referidas apenas por um criança: tristeza, riso, susto.

Apesar desta diversidade de elementos das histórias contadas, elas tendem a ser apresentadas como episódios soltos, como pretérito passado, algo que começou e acabou noutro tempo, não sendo claras as relações com o presente. De facto, apenas uma das crianças faz um ensaio de articulação entre a sua história pessoal e as suas características, ainda que romanceando e usando um tom até jocoso:

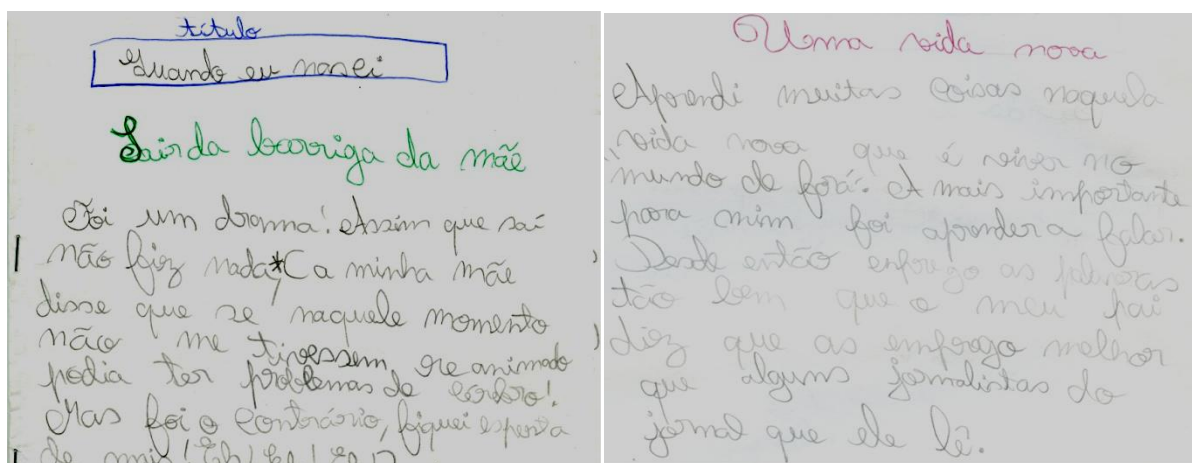


Figura 9.6.: Digitalização de uma resposta à actividade biográfica «quando eu nasci»

Fonte: Actividade desencadeada em situação de observação directa (situação/instrumento A2), da Digital

Sendo muitas as diferenças, destaca-se o modo como em todos estes trabalhos explicitamente sobre *ser criança* (de modo pessoal ou genérico) as crianças surgem tendencialmente isoladas e individualizadas, em termos dos tempos vividos, dos contextos e das relações. Sendo esta uma investigação em educação, interessa sublinhar que a

relação das crianças com os outros (sejam pais, professores, irmãos ou amigos) não parece ser um elemento central do que é ser criança, nem da construção consciente da identidade de cada uma delas.

Estaremos perante entendimentos essencialistas sobre os seres humanos, especificamente sobre ser criança? Ou será efeito da abordagem proposta por estes instrumentos em que os assuntos e temáticas resolvidos parecem ser centrais e que se desenrolam no contexto da sala de aula?

Balances do passado próximo: o pretérito imperfeito

Para aprofundar este tema interessa confrontar estes resultados com os produzidos a partir de instrumentos centrados nas interações mais presentes. Embora nestes instrumentos as questões tenham sido colocadas no pretérito perfeito - em 2008... o que aprendeste? o que experimentaste? o que mais gostaste de fazer? - as respostas são tendencialmente no modo (ou no tom) imperfeito. Para além disto, a diversidade e liberdade das afirmações é de tal modo estimulante que opto por apresentar todas as respostas dadas a cada uma destas três perguntas.

A leitura desta lista transpira uma liberdade de associação de ideias assinalável, havendo afirmações que se relacionam com aprendizagens escolares (por exemplo, as contas de dividir), outras que evocam episódios e conquistas pessoais (por exemplo, andar de patins ou de bicicleta sem rodinhas), umas que se referem a brincadeiras (por exemplo, os jogos de vídeo), outras muito reflexivas (por exemplo: “que nem tudo é como eu quero”). Tal como se destacou na análise das histórias de si, também neste exercício as aprendizagens escolares não se revelaram dominantes. Das 54 afirmações de aprendizagens muito concretas e «objectivas» feitas por 19 crianças apenas 22 se referem a aprendizagens escolares e nem sempre curriculares, uma vez que algumas são relativas às saídas da escola (por exemplo: fazer filmes na Culturgest ou aprender mais sobre o corpo humano no Pavilhão do Conhecimento). Mantêm-se características que tinham já emergido noutros registos, como o carácter individual das aprendizagens, a escassa presença das relações propiciadoras das aprendizagens e a quase inexistência de aprendizagens colectivas (assinala-se apenas o exemplo da Trancinhas que se refere a aprender a acampar e a entrar nos escuteiros, que tem implícita a existência de um grupo de pessoas no qual esta criança se integra).

Aprendi...

- palavras novas numa colecção de livros chamada “Jerónimo Stilton” (Tuiti)
- a jogar animal crossing (jogo de nintendo), a dividir (contas) subir cordas, manejar uma máquina fotográfica digital a telecomandar um carro (jipe, tracção às 4 rodas telecomandado (mega-rider II); a mexer no diablo (brinquedo) a jogar raquetes; que o primeiro dinossauro à face da terra foi o CUELOFISIS (Digital)
- eu aprendi a andar de patins (Helo Kity)
- outra forma de escrever em braile! A ir para a escola! (Jogador)
- a ter mais cuidado com o mar, sobre o corpo humano, a perceber mais sobre os deficientes e que é muito difícil ser deficiente, muita coisa com a Elisabete, que nem tudo é como eu quero. (Ideiafix)
- que o fogo é divertido e muito fixe (Cristas)
- eu aprendi a andar de bicicleta sem rodinhas (Gema)
- a fazer filmes com fotos (Bugs Bunny)
- aprendi a desenhar e tive livros muito giros (Carneiro)
- aprendi a acampar, como montar uma tenda e entrei nos escuteiros (Trancinhas)
- aprendi a fazer contas de dividir com a Isabel e a mexer na Nintendo WII que é muito divertido de jogar (Aborrecida)
- a andar de sapatos com rodas, aprendi que as pessoas que têm mais dificuldades não podem fazer certas coisas, a fazer filmes em 3D na Culturgest, que nadar é fácil, a filmar pessoas numa máquina fotográfica, a cantar em coro em Latim, a fazer letras inglesas K, Y, W (Lailai)
- eu aprendi a saltar em obstáculos e também a saber o que é direito humano (Milecas)
- eu aprendi várias coisas aqui e eu gostei mais quando fui ao pavilhão do conhecimento e tipo como a gente está no espaço. Também no começo do ano aqui eu estava lá no Brasil eu não aprendia muita coisa aqui em Portugal aprendi o inglês um pouco a musica estudo do meio e outras coisas. Fim. (Rafa)
- aprendi a patinar no gelo só com uma lâmina (Gimmy)
- aprendi várias coisas sobre os aparelhos, aprendi várias coisas sobre o jogo, várias palavras em inglês (não identificado1)
- eu aprendi em 2008 a andar de patins, a fazer contas de x, : e - e a fazer um quadro (não identificado 2)
- aprendi coisas novas com a Elisabete, aprendi também muitas coisas novas com a Isabel, aprendi na multideficiência quais as dificuldades dos cegos, de quem anda de cadeira de rodas (não identificado 3)
- eu em 2008 aprendi muita coisa com a Elisabete, com a Isabel, com os meus pais, com toda a família e amigos, aqui vão alguns exemplos: alguma história de Portugal, a andar melhor a cavalo, aprender a fazer derrapagens na bicicleta, a dizer palavras novas de inglês e com a Isabel, novas coisas da música, etc. (não identificado 4)

Quadro 9.3: Síntese das aprendizagens identificadas no balanço do ano 2008

Fonte: Respostas das crianças ao instrumento A8

O caso das aprendizagens relacionadas com as deficiências exige também o confronto com os outros, embora sem a integração no grupo). É também assinalável o facto de esta listagem incluir mais itens relativos a *aprender a* (saltar obstáculos, fazer contas, cantar, filmar, ...), do que a *aprender que* (o nome do primeiro dinossauro, coisas de história de Portugal, o que são direitos humanos); esta constatação é enfatizada pelo facto de as crianças se referirem a um grande conjunto de aprendizagens que são de aprofundamento, que traduzem alguma continuidade das aprendizagens (palavras novas em português e em inglês, andar de bicicleta sem rodinhas, andar melhor de cavalo, escrever letras novas, que nadar é fácil e que nem tudo é como se gostaria).

Este tipo de aprendizagens mobiliza a história (individual) das próprias crianças como um processo e evidencia alguma consciência de si e das suas mudanças, o que muito transcende a soma de episódios traduzida maioritariamente nas histórias de vida contadas anteriormente. É neste sentido que comecei por dizer que este exercício deu origem a afirmações no tom do pretérito imperfeito, traduzindo algo começado no passado, mas não inteiramente acabado ou fechado - de facto é a imperfeição que impulsiona a reflexão ao contrário do pretérito perfeito em que cada episódio raramente suscita continuidade.

O quadro 9.4 na página seguinte sintetiza os balanços feitos sobre as experiências vividas em 2008. Os modos como as crianças referem as experiências que tinham tido no ano de 2008 remetem claramente para a dualidade da palavra experiência analisada por Jorge Larrosa (2002) e apresentada no capítulo 5 como um dos pressupostos educacionais associados à reflexão pós-humanista. Repare-se que são evocadas experiências como *experimentos*, no sentido próximo do laboratorial, observáveis e com fracas implicações directas na construção de si (por exemplo, as experiências avulso feitas no Pavilhão do Conhecimento, experimentar andar de ténis com rodas, ligar um rádio ou provar um bolo novo) mas também aludem a experiências como *acontecimentos* marcantes na sua existência em que foram atingidos de modo incontornável e radicalmente pessoal (por exemplo, fazer e perder amigos, a morte de alguém especial).

De entre a listagem de experiências, destaca-se a diminuição da presença da escola e das actividades desenvolvidas e proporcionadas pela escola e professora. Assim, em 52 afirmações relativas a coisas experimentadas em 2008 apenas 9 são contextualizadas pela escola, reflectindo mais as saídas da escola e o uso de outros contextos urbanos do que as vivências estritamente escolares (4 crianças referiram experiências no Pavilhão do Conhecimento, 1 refere-se ao uso da biblioteca da escola e outra ao cartão da Biblioteca Municipal e primeira requisição de livros).

Experimentei...

- Eu fiz amigos fora da escola. (Tuiti)
- ir à torre de Belém, mandar bolas de neve, ir ao museu berardo, ir à câmara de Lisboa, ver filmes em inglês com legendas, perceber uma mochila nova, perder amigos, fazer Hama, ir a um corta mato, provar bolo-mármore, fazer biscoitos; [acrescenta em código decifrado no fim da página: usar desodorizante, usar soutien] (Digital)
- eu experimentei ir a um casting (Helo Kity)
- fazer surf! Uma escola nova! (Jogador)
- eu achava que a sopa era uma porcaria mas quando experimentei gostei, nunca tinha feito uma entrevista, gostei de experimentar a andar de trotinete (Ideia Fix)
- conduzir e foi bacano e já conduzo sozinho (Cristas)
- eu experimentei escalada (Gema)
- muitas experiências no Pav. do conhecimento (Bugs Bunny)
- experimentei andar de Helys (ténis com rodas) (Carneiro)
- fazer Hamas em casa da Digital (Trancinhas)
- a andar de cadeira de rodas, a andar de bicicleta voadora no Pv. Do Conhecimento, fazer um cartão para requisitar um livro na biblioteca de Galveias, dormir numa caravana, guardar coisas minhas numa pen, ligar um rádio sem ver as instruções, fazer o bolo de chocolate na caneca lá em casa (Lailai)
- eu tentei andar de sapatos de rodinhas na neve e cai no chão. E experimentei ir à catequese com a Trancinhas (Milecas)
- eu experimentei uma coisa muito gira lá no pavilhão do conhecimento foi que a gente senta tipo num balanço e começa a flutuar e também experimentei andar de patim pela primeira vez. Fim (Rafa)
- fui ao pavilhão do conhecimento, experimentei um jogo novo, ouvi musica clássica (16)
- experimentei a jogar Nintendo, a andar de patins e a usar corrector (17)
- experimentei a biblioteca da escola (18)
- eu em 2008 experimentei muita coisa, mas aqui vão algumas das coisas: a galopar na savana, cair no galope na savana, o que é sentir que alguém muito especial morre, andar à pé-coxinho nos patins em linha, ir a casa da Gema dormir e a Gema vir dormir em minha casa, andar de patins no gelo com a Gema, ter uma cadelinha comigo todos os fins-de-semana e férias, a montar no Nash e no Leisco, etc. (19)

Quadro 9.4: Síntese das experiências vividas no balanço do ano 2008

Fonte: Respostas das crianças ao instrumento A8

Parece estar subjacente a estas respostas a ideia de que a escola (fisicamente delimitada) não é propriamente um lugar de experiências. Apesar disto, os amigos identificados com quem se teve experiências são os colegas da escola - o que curiosamente aconteceu mais com as raparigas, parecem ter sido apenas as raparigas quem prolongou as relações escolares para outros contextos.

Por outro lado, esta lista de experiências parece ter um carácter menos individual, uma vez que se encontram mais situações em que a relação com os outros está implicada, explicitamente ou implicitamente. Foram apresentados 10 episódios em que o narrador teve obrigatoriamente de se relacionar com outras pessoas: fazer e perder amigos, participar num casting, fazer entrevistas, fazer várias coisas com amigos, entrar para uma escola nova.

Esta proposta de trabalho foi feita nas primeiras semanas depois das férias de Natal: as prendas recebidas não foram o tema mais recorrente, mas sim a amizade e a co-existência. Desta vez, quando o que estava em causa era o prazer, o gosto pessoal, o tipo de afirmações mais frequente é o que exige o ser estar com outros: viagens em família, pertencer a um coro, ir a concertos, fazer amigos novos, passar o carnaval com os amigos, as festas de anos, oferecer flores, fazer visitas com a professora são algumas destas. Foram feitas 30 afirmações deste tipo, ao passo que apenas 10 afirmações eram sobre novos objectos (6 crianças mencionaram jogos recebidos, de computador, vídeo e cartas; 4 crianças evocaram as prendas de Natal).

Das 69 afirmações de momentos que gostaram de viver (que se congregam no quadro 9.5, a seguir), apenas 15 se enquadram na e pela escola, e todas são relativas aos programas desenvolvidos em articulação com (instituições da) a cidade. Quatro crianças referiram-se ao contacto com a investigadora; 3 referiram-se ao Carnaval com os amigos (neste ano a Isabel tinha organizado um desfile de carnaval pelas ruas da vizinhança da escola); 2 referiram o Pavilhão do Conhecimento; 2 referiram o Fórum Lisboa; 1 referiu-se à visita da Associação «Nós com deficiência rumo à cidadania», e genericamente às visitas feitas com a Professora Isabel. Sublinha-se ainda que foram explicitadas novas aprendizagens que estas crianças gostaram de fazer, mas apenas uma se relaciona com a escola (fazer experiências na escola), as restantes crianças gostaram de aprender a patinar, a esquiar, a nadar, a conduzir, a fazer bonecos e bolas de neve, andar de trotineta, fazer BTT, saltar fogueiras.

GOSTEI MUITO...

- Eu ganhei uma Nintendo DS no Natal (Tuiti)
- Mandar bolas de neve, ler as Crónicas de Nárnia, ir à manta rota nas férias, dos amigos novos, jogar Nintendo, assistir aos jogos olímpicos, plantar uma árvore, conhecer a Elisabete, comer scones, ir aos concertos de jazz na Gulbenkian (Digital)
- eu gostei muito de passar o carnaval com os meus amigos (Helo Kity)
- De treinar andebol! De ir ao aquashow! De ir ao oceanário! De ir ao Berardo! De ir ao pavilhão do conhecimento! (Jogador)
- de receber uma Nintendo no verão e um jogo, de receber 3 jogos para a Nintendo; de ter conhecido mais amigos; do carnaval; de fazer a minha lareira e de saltar por cima dela, gostei de fazer entrevistas, gostei muito de andar de trotinete (Ideifix)

GOSTEI MUITO...

- de aprender a conduzir um carro (Cristas)
- eu gostei muito de ir esquiar, ir passar o ano novo em Espanha (Gema)
- quando fiz o meu aniversário (Bugs Buny)
- gostei muito de receber o meu jogo de ténis (Carneiro)
- muito mas mesmo muito? Gostei de ir ao fórum de Lisboa. (Trancinhas)
- gostei muito de ir à piscina com ondas no aqua show onde encontrei uma moeda de 1 euro com os meus óculos (Aborrecida)
- De ver um invisual a ler alguns poemas em braile, gostei muito de fazer experiências no 3º ano, das minhas prendas de natal em 2008, de aprender a nadar, de ter tirado um 14 a inglês, de entrar no coro de sta Maria de Belém, de comer muitos folhados de salsicha na casa dos meus tios (Lailai)
- eu gostei de receber uma égua chamada estrela. Também gostei de ir ao pavilhão do conhecimento com a Isabel ver o «knojo». E também de ver a Luciana no Fórum Lisboa e de fazer um boneco de neve (Milecas)
- quando eu fui ao Fórum Lisboa e outra coisa muito fixe que foi no Pavilhão do Conhecimento pareceu que eu estava flutuando. Quando eu andei de avião pela primeira vez e outra coisa fixe. Também não conhecia o mar, nunca tinha visto, só rios, e muitas boas praias aqui e eu gosto muito das praias (Rafa)
- ofereci flores à Helo Kity, recebi uma PSP, e um bilhete de dois dias à Disney Land Paris e fui ao Aqua Show. (Gimmy)
- receber as prendas, a minha festa de anos, andei em patins em linha, joguei um jogo novo, musica clássica (não identificado 1)
- gostei muito de ter os jogos pokemon Diamond (não identificado 2)
- gostei muito d conhecer a Elizabete, gostei de ir às piscinas nas férias de verão, ir à praia, gostei de fazer visitas com a Isabel e conhecer amigos novos (não identificado 3)
- A fazer BTT com o meu pai e padrinho, de ver a Mafalda Veiga, João Pedro Pais, Da weasel, as Just Girls e o Ricardo Azevedo ao vivo em Portimão, e outra vez as Just Girls em Arganil, ver a Ângela (antiga professora) nos meus anos quando eu tinha 8 aninhos e tava a passar para os 9 anos, de conhecer a Elisabete, ver o madagascar 2, estar com os meus amigos, começar a fazer colecção das cartas de pokémon, etc. (não identificado 4)

Quadro 9.5: Síntese do que mais gostaram de fazer em 2008

Fonte: Respostas das crianças ao instrumento A8

Importa contrastar estes resultados com outros dados recolhidos de modo mais situado e mais indirecto em que uma questão de balanço surgiu no fim de um instrumento dedicado a explorar as perspectivas das crianças sobre um conjunto de programas desenvolvidos em articulação com instituições da cidade. A última questão do instrumento A3 era:

“E já agora... Pensa no mês de Maio, que ainda agora acabou, e diz-me: achas que estás mais crescido/a?”

Esta questão trata de cada criança individualmente como balanço de um conjunto de experiências em comum. As respostas foram tendencialmente positivas, apenas 2 crianças consideraram que não tinham crescido (uma por estar fisicamente igual, outra por considerar que não temos consciência do processo de crescimento). As restantes 15 respostas foram afirmativas; estou mais crescido porque:

- 6 crianças apontaram o facto de terem aprendido muitas coisas, apesar de não terem identificado nenhuma em concreto;
- 5 crianças apresentaram razões de ordem física (por ex: estou mais alto, peso mais);
- 3 crianças identificaram a passagem do tempo como prova do seu crescimento (por exemplo: faço anos; cada minuto somos mais velhos);
- houve ainda um conjunto de respostas soltas: “vou para o 4º ano”; “é uma sensação”; “estou a fazer melhor alimentação”.

Por fim, vale a pena confrontar as perspectivas das crianças com as dos pais e da professora, especificamente no que se refere à vivência da escola. No âmbito das entrevistas que as crianças fizeram às suas famílias (instrumento B, em que 11 crianças entrevistaram membros das suas famílias), todos os entrevistados consideraram que as crianças, genericamente, gostam de andar na escola. Quando a questão era “O que é que tu achas que eu gosto mais de fazer na escola?”, as respostas dividiram-se entre a dimensão social da escola e a efectiva aprendizagem. Metade dos entrevistados (5 dos 11) considerou que o que a «sua» criança mais gosta é de estar com os colegas (brincar no recreio, conversar, estar), já os familiares da Aborrecida, da Trancinhas e da Lillai afirmaram que elas gostam de aprender e de estar com os colegas; por outro lado, os familiares da Lobo, da Formiguinha e do Carneiro, identificaram áreas curriculares e aprendizagens específicas como o que estas crianças mais gostam na escola. Em termos gerais, a seguinte afirmação da mãe da Hello Kitty parece captar o entendimento manifestado por estas famílias

“sim acho [que as crianças gostam da escola]. Porque lá vocês encontram amigos, divertem-se muito, ficam na conversa e também aprendem.”

Estes dados pouco acrescentam ao que já foi apresentado, contudo confirmam algumas interpretações: a aprendizagem continua a ser dominante e, uma vez mais, as brincadeiras e a amizade não aparecem associados ao crescimento, embora reconhecidos como elementos centrais da vida presente das crianças.

9.3. NOTAS CONCLUSIVAS

De um modo geral, apresentou-se um conjunto de evidências que permitem questionar algumas perspectivas comuns sobre a aprendizagem das crianças e sobre a sua vida supostamente escolocêntrica:

- as crianças revelaram capacidade de apropriação pessoal, afectiva e reflexiva das situações educativas vividas fora da escola, mostrando-se capazes de identificar conteúdos de aprendizagem convocados, bem como de comentar e valorizar as experiências vividas;
contudo, ainda que as crianças tenham manifestado especificidades na postura e na percepção de diferentes situações vividas, isso não foi trabalhado explicitamente nem pelos profissionais de educação dos diferentes contextos nem pela professora, nem por mim.
- em termos globais, estes dados indiciam uma relação íntima entre as dinâmicas pedagógicas e o conteúdo explorado e vivenciado, que se relacionam com as características do contexto em que a situação se desenrola. Adicionalmente, o conjunto de dados apresentados parece indicar que estas relações não são sempre absolutamente previsíveis com base nos estereótipos associados a uma ideia de criança, quer relativos à natureza pedagógica das situações, quer relativamente às características e adequação do espaço e dos serviços às crianças;
- mais do que nas histórias de vida ou nas definições de criança, nos balanços sobre o passado mais recente (do qual as memórias parecem ser das experiências pessoais e não das histórias que lhes foram contadas) delimitados estas crianças revelaram capacidade de reflectir sobre a sua vida passada, e de tomar decisões quanto às prioridades a apresentar de acordo com os diferentes critérios dados (aprendizagem, experiência, prazer); para além disso, identificaram competências e saberes fazer que valorizam e cuja aquisição conseguiram perceber;
- a escola está mais presente nas referências a aprendizagens feitas, do que a experiências tidas ou às actividades e momentos de eleição; tornou-se igualmente claro que este não é o único contexto de aprendizagem identificado pelas crianças, nem as aprendizagens curriculares são as mais frequentemente identificadas pelas crianças;
- os lugares da cidade estão presentes nos balanços que as crianças fazem sobre o seu passado mais recente; tornou-se também claro que as visitas escolares parecem ser relevantes para a identificação destes outros lugares de aprendizagem, experiência e prazer, mas não são a única fonte de contacto com a cidade (houve referências a outras escolas e a instituições não frequentadas com a professora);

- brincar parece estar mais associado ao ser criança como um estado estagnado (afinal está presente na maior parte das descrições), do que à ideia da criança em processo de crescimento, uma vez que está ausente das histórias de si, como dos balanços de aprendizagem e de crescimento;
- as relações estabelecidas com outras pessoas parecem ser mais significativas no domínio do prazer e da experiência, estando mais ausente na identificação de aprendizagens;
- a aprendizagem é consensualmente considerada como individual e individualizada, tanto pelas crianças, como pelos profissionais, como pelas famílias. De facto, as relações entre pares tentam ser conservadas nos intervalos das aulas, perpetuando-se alguma da clandestinidade atribuída tradicionalmente;
- em termos gerais, parece haver um hiato entre as concepções de aprendizagem das crianças apresentadas pelas próprias crianças e pelos profissionais. As crianças referem-se à aprendizagem como acontecimento dinâmico, pessoal e afectivo; já no discurso dos profissionais emerge uma ideia de que as crianças aprendem o conhecimento disponível por absorção, por «descoberta» activa da resposta certa e também por maturação interna do conhecimento;
- parece haver uma tendência para o conhecimento substantivo (mais geral e abstracto, que nos instrumentos de recolha se espelha por exemplo nos motes «o que é... ser criança?» «o que é a cidade?») ser menos expressivo do que o conhecimento mais reflexivo expresso a partir de experiências concretas (sejam as da sua vida fora da escola, seja a partir das experiências proporcionadas pela escola); neste sentido ilustrando o postulado de Poizat já tantas vezes repetido neste trabalho e dando sublinhando a relevância das questões educativas que proporcionam a interacção das crianças com os temas, as matérias.

Acrescento que estas evidências não emergiram a meu pedido, uma vez, apesar de alguns esforços, mantive uma relação pedagógica e assimétrica com as crianças deste estudo de caso. Contudo, propus às crianças um conjunto de temas sobre os quais, aparentemente, ainda não tinham pensado. A combinação deste evento com as capacidades reflexivas reveladas pelas crianças parecem permitir colocar a hipótese de reconfigurar a educação e a sua aprendizagem também como «acção humana» no sentido em que Arendt a apresenta (veja-se capítulo 3.).

Foi apenas na fase da redacção desta dissertação que me confrontei com as efectivas perturbações provocadas pelas respostas que as crianças deram a alguns dos meus instrumentos de recolhas de dados - os quais, muitas vezes, padeceram da minha excessiva escolarização, pelo modo como estiveram sempre demasiado vinculados a uma percepção sobre as respostas certas. É neste sentido que o presente capítulo encerra a apresentação do estudo de caso desenvolvido recuperando as perspectivas reflexivas da investigação em

educação que se pretendeu fazer. Biesta (2006) desenvolve precisamente este tema da novidade e do modo como a educação é uma resposta ao novo ser humano (novo em idade e/ou novo num determinado contexto). Partindo deste postulado de Arendt, Biesta (2006) traz para os encontros educativos a possibilidade e a necessidade de proporcionar novos começos perante as aprendizagens, não apenas pela novidade dos temas, mas pela oportunidade de cada ser humano individual se posicionar pela primeira vez perante eles e desencadear perante os outros alguma coisa nova²⁰¹.

Esta possibilidade - despertada pela articulação entre as respostas que as crianças deram a algumas das questões colocadas e os princípios educacionais da experiência, da possibilidade, da igualdade das inteligências e de tornar-se presente num mundo comum e plural - sustenta um alargamento conceptual do espaço público da educação que se propõe no capítulo seguinte como conclusão desta investigação.

²⁰¹ De certa forma, este princípio pedagógico parece ser brilhantemente traduzido no excerto literário de Manuel António Pina (2002) (confrontar capítulo 5), pela busca por um novo começo que as personagens dos contos tradicionais fazem e assim ganham uma nova oportunidade de dar sentido às suas histórias.

CONCLUSÕES

CAPÍTULO 10.

CIDADE E ESPAÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO: UM BALANÇO E UMA PROPOSTA

Este primeiro capítulo das conclusões reflecte a especificidade do problema de investigação, estabelecendo uma relação entre a empiria e os objectivos inicialmente propostos e explicitados nos capítulos da introdução. Já no capítulo seguinte, será feita uma apreciação global do trabalho de investigação *em* educação.

As questões colocadas inicialmente e as esperanças acalentadas durante todo o processo de investigação organizam a discussão dos resultados que dá corpo à primeira secção deste capítulo. Na segunda secção, será apresentado um modelo conceptual que propõe um ponto de vista sobre as cidades como espaços de educação de crianças.

10.1. BALANÇO: CONCRETIZAÇÕES, PROMESSAS E FRAGILIDADES QUE EMERGEM DO ESTUDO DE CASO

Considero que foram reunidos elementos que permitem confirmar a relevância de promover processos de educação das crianças *nas* cidades. No caso estudado, o uso educativo da cidade verificou-se especialmente nas estratégias de articulação entre dinâmicas escolares e urbanas. Estas superam uma mais óbvia abordagem instrumental da cidade como recurso de educação, propondo:

- uma ampliação dos conteúdos de aprendizagem, no sentido da sua contemporaneidade e enraizamento urbano;
- uma diversificação das experiências de educação vividas, no sentido da fruição de espaços e práticas não escolares e nem sempre exclusivamente direccionadas para crianças;
- uma complexificação da relação pedagógica: a presença de novos elementos (os profissionais de diferentes contextos e domínios, assim como o acompanhamento de familiares das crianças) induz novos papéis para a professora, que deixa de ser o único símbolo de autoridade e de sabedoria.

Do ponto de vista das famílias, foram apenas recolhidos indícios de que a dimensão educadora da cidade de residência é um dos elementos equacionados na organização dos quotidianos. Esta parece ser especialmente relevante pela facilidade de acesso a instituições e ocasiões de reconhecido valor cultural, científico, artístico ou desportivo. Também pela oportunidade de conhecer e contactar com pessoas (profissionais ou não) com interesses, conhecimentos e modos de vida diversificados.

Este balanço geral é a seguir desenvolvido a partir de questões que foram recorrentes no desenvolvimento desta dissertação.

Quais os espaços de Lisboa implicados em dinâmicas de educação de crianças?

Em termos gerais, considero terem sido reunidas evidências de que existem dinâmicas urbanas em Lisboa que encerram um forte potencial educador. A investigação realizada identificou uma grande diversidade de espaços e eventos urbanos passíveis de usos educativos mediados pela professora e pela escola. É o caso das ruas e percursos da cidade, a pé e de transportes públicos, ou a colaboração em iniciativas solidárias, as campanhas de prevenção e de saúde pública os festivais de cinema e os encontros de educação ambiental promovidos. Também foi iluminada a grande diversidade de instituições que promovem experiências educativas direccionadas especificamente para crianças do 1º CEB, mais e menos centradas nas temáticas curriculares. O potencial educador de Lisboa é facilitado pela mediação feita pelo trabalho de profissionais envolvidos em serviços e projectos educativos nas mais diversificadas instituições da cidade, nomeadamente nas municipais.

Acrescento que o uso educativo do que a cidade tem para oferecer parece ter também impactos ao nível da *cidade e da cidadania*. Instituições como a Culturgest, o Museu do Chiado e o Museu Nacional de História Natural ganham públicos mais diversificados proporcionados pelas visitas escolares. De facto, algumas famílias das crianças observadas parecem ter conhecido espaços da cidade por via destas visitas - seja porque as acompanharam, seja porque as crianças tentam integrá-las no horizonte familiar. Por outro lado, ao serem frequentadas por públicos mais diversificados, as instituições encontram novos serviços e funções, como se constatou, por exemplo, na emergência recente de projectos de educação a partir do arquivo municipal e na diversificação de estratégias da Culturgest e do Pavilhão do Conhecimento. Para além das instituições formais, interessa lembrar que foi proporcionada uma certa participação das crianças em alguns domínios da vida pública, integrando-as em ritmos da cidade *para todos*, e que não são exclusivas das crianças²⁰².

Como se caracterizam e relacionam as diferentes situações educativas vividas na cidade?

A frequência da oferta de bibliotecas, museus e galerias, arquivos e centros de ciência não esgota o referido potencial. É antes da relação entre as dinâmicas escolares e as dinâmicas urbanas que emergem a especificidade e relevância educativa das experiências observadas. Também a disponibilidade da professora, das crianças, das famílias e da escola para se deslocarem na cidade a pé ou de transportes públicos se revelou um elemento essencial para que o uso da cidade integrasse as rotinas escolares²⁰³. De facto, a

202 Refiro-me nomeadamente à ida anual às secções para crianças do festival de cinema IndieLisboa ou à participação em campanhas de solidariedade organizadas por associações da cidade.

203 Relembro que foram feitas uma a duas saídas por mês entre Fevereiro de 2008 e Junho de 2009.

consciência da facilidade de acesso a contextos ricos do ponto de vista cultural, social ou científico, permitiu imaginar e renovar práticas educativas, propiciar novas ou mais aprofundadas aprendizagens e recompor relações entre os sujeitos implicados.

No que se refere às *práticas educativas*, penso que se tornou claro o modo como as características tradicionais da escola e dos processos de escolarização foram sendo re-inventados pela colaboração regular entre a professora e profissionais que desenvolvem trabalho educativo noutros contextos. Para tornar clara esta dimensão, elejo as ocasiões proporcionadas na Culturgest, no Museu do Chiado ou no Teatro Maria Matos, sobre temáticas e com linguagens que a própria professora não conhecia e com as quais as crianças revelaram maior facilidade de interacção. Do ponto de vista epistemológico e curricular, esta opção convoca para a escola linguagens que não são apenas verbais e produções contemporâneas que não são (ainda) canónicas. Simultaneamente, libertou a professora do papel de *mestre explicadora* (Rancière, 2002), uma vez que ela nem sempre conhecia os temas e as experiências proporcionadas às crianças nestas incursões urbanas, e muitas vezes partilhou com outros profissionais a orientação das situações vividas. Tal como propõe o conceito de «mestre ignorante» desenvolvido por Rancière (2002), a professora aceitou o desafio de não saber sempre operacionalizar com rigor o que os alunos poderiam vir a aprender nas aventuras intelectuais proporcionadas.

Desta forma, foi possível perceber que a educação escolar pode ser mais do que fazer com que as crianças se aproximem do conhecimento e das competências corporizadas nos professores e definidas previamente às situações de educação. A educação escolar pode ser também uma aproximação ao universo dinâmico das produções humanas contemporâneas. Pode assumir-se ainda como uma abordagem às contradições da vida contemporânea e às dificuldades e tensões da vida nas cidades. A escola pode renovar-se diminuindo o hiato entre o conhecimento, a linguagem, os temas e as competências que transmite e aqueles que circulam na sociedade que lhe é contemporânea. Para tudo isto as cidades surgem como lugares privilegiados. Aí encontram-se profissionais e instituições que permitem que as crianças fruam práticas artísticas, científicas, culturais, desportivas, sociais, entre outras. No domínio artístico, podem tomar-se como exemplo a construção de reproduções dos círculos cinéticos de Marcel Duchamps no Museu do Chiado e da colaboração no desenrolar da peça de teatro *G'anda Pinta* no Teatro Maria Matos, em que a intervenção das crianças era necessária ao desenvolvimento da peça sobre Jackson Pollock. Do ponto de vista cultural, destaca-se a oportunidade de ler o livro acabado de publicar da Lídia Jorge e de estar em contacto directo com a autora, colocando questões e aprofundando temas do seu interesse. Do ponto de vista científico, destaca-se a oportunidade de fazer experiências que permitem consolidar conhecimentos, como as proporcionadas no Pavilhão do Conhecimento sobre o corpo humano ou sobre matemática. A construção de propostas sobre a melhoria da segurança na sua escola por desafio do

programa «escola segura» da Polícia de Segurança Pública, bem como a participação em campanhas de solidariedade são exemplos significativos da participação das crianças em questões sociais.

Do ponto de vista pedagógico, interessa destacar que ao longo do estudo de caso foram observadas circunstâncias em que *o lugar central não foi ocupado pela professora, nem pelos alunos*, e em que as regras não eram apenas escolares nem oficiais. Houve momentos de aula que foram ocupados por escritores, pelas profissionais do Arquivo de Lisboa e mesmo por mim. Durante a jornada escolar, estes alunos conviveram fora da escola com uma grande diversidade de pessoas e profissionais, desde os mais óbvios responsáveis pelos serviços educativos, aos vendedores do mercado 31 de Janeiro, aos técnicos do Metro Lisboa e da Carris e até com os seus próprios familiares.

Quais os sentidos atribuídos pelas crianças às situações potencialmente educadoras vividas em diferentes contextos de Lisboa?

Nas situações referidas, as crianças revelaram uma forte disponibilidade para desfrutar de contextos que não são exactamente «serviços para crianças» (Moss & Petrie, 2006), como será o caso da Biblioteca Municipal ou da Culturgest. Também a capacidade e interesse em comunicar com adultos que não são profissionais especializados na educação aponta para a recomposição das relações entre os sujeitos que emerge da renovação das práticas educativas. Esta disponibilidade das crianças é consistente com a sua *capacidade de identificar aprendizagens subjacentes a algumas das experiências vividas fora da escola*, bem como de assinalar a sua ausência. Ao mesmo tempo, a fruição destes lugares e a relação com os sujeitos que por aí circulam propiciaram *aprendizagens que não se restringem às previstas no currículo do 1º CEB*. É o caso dos direitos humanos e do uso de transportes públicos, como é o da construção de arcos romanos, de elementos da história da cidade de Lisboa ou o da compreensão das premissas da arte cinética ou da arte pop e ainda da vida de escritores vivos. *Mas também permitem consolidar aprendizagens curriculares*, como é o caso do estímulo à leitura proporcionado pelas actividades com a biblioteca municipal ou o aprofundamento dos conhecimentos sobre o corpo humano no pavilhão do Conhecimento ou ainda a introdução à história de Portugal nas visitas guiadas pelas técnicas do arquivo municipal.

As experiências vividas perturbaram *a organização das relações entre as crianças da turma e a hierarquização dos estatutos com base nos bons resultados e nas dificuldades individuais*. Como foi destacado atrás, fora da sala de aula, houve ocasiões em que «alunas com muitas dificuldades» fizeram ou disseram coisas brilhantes que se destacaram aos olhos de todos e circunstâncias em que as melhores alunas revelaram as suas fragilidades.

Houve situações também em que alunos muito tímidos e sempre muito contidos nos seus comportamentos e reacções recusaram o papel passivo ocupado no grupo-turma²⁰⁴.

Destes modos, a pluralidade e imprevisibilidade que caracterizam a vida nas cidades contemporâneas parece ter interrompido a racionalidade técnico-burocrática e a normalização hegemónica das práticas escolares.

Fragilidades observadas no caso estudado

Assim, e de um modo geral, considero que a esperança que norteou esta investigação foi renovada pelos dados recolhidos. Renovada, mas não concretizada. De facto, as conclusões globais acima apresentadas não são mais do que indícios que legitimam a possibilidade de desencadear pequenos movimentos que mudam o horizonte educativo.

Mas, a sua assumpção e exploração parecem ser necessárias à sua maior relevância. Há alguns elementos do que Ferreira (2003) designa de escolarização do social que precisam de ser mais questionados para que estas experiências manifestem a potencialidade que encerram. Alguns destes elementos referem-se a, e decorrem da, tradição de ensinar a muitos como se fossem um só que permanece intocada no imaginário sobre a educação das crianças. Outros reflectem a dificuldade dos processos avaliativos e a tendência em usar predominantemente a função certificativa da avaliação e esquecer a sua função formativa e reguladora dos processos de aprendizagem. Esta lógica parece ser reforçada por uma visão da criança especialmente como um ser humano em desenvolvimento e incapaz de reflectir sobre a sua própria vida.

Como se pode ler na listagem que se segue, a certeza de que as espirais educativas desencadeadas são extraordinárias mas poderiam ter sido mais vigorosamente exploradas atravessa a interpretação do caso estudado:

- Não houve avaliação dos (vários) impactos das dinâmicas pedagógicas promovidas, nem ao nível das crianças, nem da professora, nem dos profissionais de educação das IACC, nem das próprias instituições implicadas;
- Não foram criadas oportunidades para que os diferentes profissionais de educação implicados se manifestassem sobre o trabalho de cada um e a partir daí pudessem emergir mudanças nos modos de fazer e perceber os fenómenos educativos;
- Não foram criadas situações ou desencadeadas estratégias facilitadoras das relações entre os conteúdos, temáticas, competências tratadas nos diferentes contextos;
- Não foram desencadeadas estratégias que permitissem diluir o efeito da turma sobre cada criança e quebrar o modelo pedagógico de ensinar a muitos como se fossem um só, nem na sala de aula, nem nos diferentes contextos frequentados; o que se espelha tanto na

²⁰⁴ Relembro o caso da relação de excelência que a Milecas tinha com as temáticas e dinâmicas das oficinas da Culturgest. Também as dificuldades da Hello Kitty, uma das «melhores» alunas da turma, em compreender e se situar no mapa de Lisboa. Ou as reacções rebeldes do Cometa numa das visitas ao Pavilhão do Conhecimento que impediram a realização do trabalho de grupo.

manutenção do carácter solitário da aprendizagem que é promovida para um grupo de crianças, como na inviabilização do contacto de cada criança com o modo como os outros (crianças e adultos) pensam, sentem ou se posicionam perante os assuntos, os conteúdos das diferentes situações educativas;

- Não foram criadas situações em que os interesses de cada criança, suscitados pelas opções pedagógicas, pudessem ser percebidos e acalentados;
- Não foi visível qualquer possibilidade de desencadear pensamento divergente a partir das situações vividas dentro e fora da escola;
- Não se encontraram vestígios de um renovado entendimento das crianças para além da vinculação aos seus percursos desenvolvimentistas e à sublinhada capacidade de aprender;
- Mantêm-se concepções de ensino-aprendizagem de crianças como transmissão-recepção de conhecimentos, atitudes ou competências, facilitadas por actividades práticas e de preferência com alguma ludicidade;
- Não houve oportunidades para que as crianças se manifestassem sobre as experiências educativas vividas, quer na sala de aula, quer nos contextos não escolares frequentados; como propõe Larrosa (2002), o valor educativo da experiência reside na oportunidade de lhe atribuir sentido, e esta possibilidade não foi assegurada às crianças.

Para além destes balanços que, sendo sintéticos, nunca apresentam toda a complexidade do caso, a investigação desenvolvida permitiu contribuir para o debate sobre a educação que a seguir se materializa.

10.2. UMA PROPOSTA DE MODELO CONCEPTUAL PARA PERSPECTIVAR AS CIDADES TAMBÉM COMO ESPAÇOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

“Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich. (...)”

É nesta perspectiva que a proposta adquire todo o seu sentido, abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais. Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade.” (Nóvoa, 2009, p. 90)

«Espaço público de educação» é o conceito eleito como arena para o debate sobre as conclusões deste trabalho. Esta opção funda-se no modo como o valor heurístico do conceito reside na capacidade de provocar um debate amplo sobre educação, situando-a na relação com outras instâncias da existência humana e social. Este é um debate que pode trazer novas perspectivas e permitir a emergência da pluralidade de práticas

educativas em vez de propor uma nova versão homogénea da educação que, rapidamente, *transbordaria*.

A investigação desenvolvida pretende contribuir para este debate. Fá-lo em dois andamentos. O primeiro é mais circunscrito e analisa o caso empírico estudado à luz das premissas do espaço público de educação. O segundo é mais amplo: propõe uma abordagem analítica e conceptual que integra um conjunto de elementos teóricos, permitindo imaginar práticas de educação na cidade consistentes com as premissas que a citação acima sintetiza. Assim, mobilizo para o debate outros conceitos que se destacaram para a compreensão da temática estudada e confluem para a materialização de *um* entendimento de «espaço público de educação».

O caso estudado à luz das premissas do «espaço público da educação»

Do ponto de vista empírico, apesar de não lhe corresponder plenamente, considero que o caso observado ilustra *uma* possibilidade de concretização do «espaço público de educação», por permitir identificar dinâmicas centrais ao seu desenvolvimento.

A professora Isabel foi capaz de fazer uso da sua *autonomia* para organizar situações educativas dentro e fora da escola, estabelecendo relações de parceria com outros profissionais (nos quais me incluo) e com as famílias das crianças, assim estendendo a sua acção educativa à *comunidade* envolvente. Tendo assumido estas suas competências, a professora partilhou parte das responsabilidades educativas com outros profissionais ligados à educação não escolar e fê-lo de modos diversificados. Esta opção fundamentou-se no tipo de programação para crianças das instituições, na sua acessibilidade e na articulação antevista entre o trabalho curricular e pedagógico e o trabalho destas instituições. Houve um conjunto significativo de instituições que foram integradas na *organização* da escolarização destas crianças: Arquivo Municipal, Biblioteca Municipal Central, Culturgest, Pavilhão do Conhecimento. Com as profissionais destas instituições, a Isabel desenvolveu diferentes relações de parceria:

- em colaboração estreita com o Arquivo planeou uma área curricular do 4º ano de escolaridade da sua turma, a área de projecto sobre a cidade de Lisboa;
- com a Biblioteca Municipal Central a relação foi menos programada, mas mais rotineira, tendo ocorrido em pelo menos dois anos lectivos, sem vinculação a uma área curricular específica, mas associado à promoção da leitura e do contacto com escritores;
- com o Pavilhão do Conhecimento a relação passou pela curiosidade e vontade das crianças e também pela formação em Ciências que a Isabel fez, a qual incluía exercícios de exploração das actividades do pavilhão, e permitiram que as próprias crianças tivessem leituras distintas sobre o pavilhão e as oportunidades de aprendizagem lá desenvolvidas;
- com a Culturgest, a relação foi igualmente rotineira, dissociada de qualquer relação curricular, mas antes associada a uma convicção sobre a relevância das experiências lá vividas.

No entanto, com outras instituições da cidade (o Museu Rafael Bordalo Pinheiro, o Museu da Cidade, o Parque Florestal de Monsanto, do Museu do Teatro Romano, entre outros), a professora e a sua turma não chegaram a desenvolver uma relação, por terem feito apenas uma visita. Estas opções resultaram do seu conhecimento da cidade, do seu interesse pelas dinâmicas que Lisboa oferece e da sua curiosidade e capacidade de exposição como sujeito também interessado em colaborar e aprender fora da escola. Como foi acima referido, a professora Isabel interrompeu a sua imagem de professora como detentora de todo o saber e posicionou-se antes como referente para a valorização de modos não escolares de aceder ao conhecimento, e de o construir, e a outros modos de expressão. Como se poderá compreender desta síntese, estas opções foram muito centradas na professora. Embora os outros actores tenham tido a oportunidade de organizar as situações educativas que eram da sua responsabilidade, a iniciativa e decisão de frequência eram sempre da Isabel. A capacidade deliberativa dos actores não escolares deste caso residiu na concepção autónoma das propostas e programas que consideraram adequados e relevantes para crianças do 1º CEB e consistentes com o trabalho da instituição.

Simultaneamente, em sala de aula, fez uso de métodos e técnicas tradicionais do ensino e aprendizagem, assegurando o cumprimento do programa do 1º ciclo e o «sucesso escolar» de todas as crianças da sua turma. Estas opções foram acima de tudo pragmáticas, uma vez que as saídas da sala de aula e da escola não promoveram questionamento das práticas pedagógicas usadas em sala de aula. No fundo, eram duas linhas de trabalho co-existent, mas tendencialmente paralelas, sem se interceptarem. Estas decisões da professora parecem ser quase intuitivas e guiadas por um desejo de quebrar o isolamento da sala de aula, quando o que está para além das suas paredes é tão aliciante e estimulante. Contudo, a análise das premissas e implicações epistemológicas destas opções não parece ter sido desencadeada. De facto, o confronto com este questionamento através da relação com diferentes profissionais de educação torna central as propostas de Nóvoa (2002) sobre o desenvolvimento da formação integrada no trabalho dos profissionais. Tal como foi explicitado no capítulo 8, estas dinâmicas emergentes promovem relações cooperativas e de paridade entre diferentes perspectivas e profissionais, revelando-se ocasiões particularmente relevantes para a construção de formação integrada.

Este é um caso particularmente relevante pelas potencialidades contidas de romper com o processo de *transbordamento da escola*, usando o tempo escolar de modos educativos fora da escola. Foi do confronto com a complexidade do fenómeno educativo estudado que emergiram alguns contributos conceptuais que a seguir se exploram.

Cidades como espaços públicos de educação de crianças: um modelo conceptual

O contributo conceptual desta investigação para o debate sobre «espaço público da educação» é desencadeado pela articulação deste conceito com outros elementos teóricos

e políticos. O contributo conceptual decorre também da observação intensa e teoricamente interpelada de um caso habitado pelo questionamento da escolarização tradicional de crianças.

Sublinho a relevância das propostas teóricas de educação desencadeadas por leituras da obra de Hannah Arendt, sobre a conceptualização da «esfera pública» como lugar da vida humana. Refiro-me especialmente aos trabalhos de Biesta (2006 e 2010) sobre a educação como lugar da emergência do sujeito singular num mundo comum. E também às propostas de Larrosa (2000 e 2002) sobre o lugar da «experiência» na construção do conhecimento, entendido como a atribuição de sentido aos momentos e ocasiões de relação com os outros que marcam a existência individual. Destaco ainda as propostas de Lopes (2007/2008) sobre o papel da fruição dos «espaços públicos» para o re-encantamento da vida nas cidades e sobre a riqueza da ideia de uma «democracia cultural», na qual os espaços públicos ocupam um lugar central. Estas têm eco em programas municipais e transnacionais que acalentam a renovação de práticas sociais, educativas e políticas. É o caso da Cidade das Crianças (Tonucci, 2004) que promove a visibilidade desafiadora das crianças nas cidades e da Associação Internacional das Cidades Educadoras que reforça o papel educativo, e não escolar, dos municípios.

Como afirmei na introdução desta investigação, a minha demanda foi pelos pequenos movimentos e não pelas grandes reformas. Ora, é preciso lembrar que os pequenos movimentos são dotados de uma enorme fragilidade.

Considero que a não concretização de algumas das dimensões profissionais, educacionais e pedagógicas, urbanas e políticas poderá ensombrar a relevância educativa da articulação das dinâmicas escolares e urbanas. Isto é particularmente válido no contexto de uma cidade como Lisboa, em que a oferta de actividades e programas não escolares para crianças é intensa e muito heterogénea. Em vez de um «espaço público da educação» consistente com o desenvolvimento de uma «democracia cultural» (Lopes, 2007), poderemos assistir à emergência de um mercado mais ou menos acessível de produtos e programas educativos. Este é potenciado pela preparação e publicitação da oferta de actividades para escolas e famílias, que se limitam a escolher de entre a oferta disponível e acessível. Iminente fica o entendimento das actividades das instituições não escolares como entretenimento e «democratização cultural» (Lopes, 2007) desvinculando-se das responsabilidades e da continuidade inerentes aos processos educativos.

Corre-se o risco de alargar às actividades de cultura, arte e ciência uma relação de consumo se as experiências vividas não forem dotadas de sentido pelos sujeitos que as vivem. Conforme a problematização de Larrosa (2002), se das experiências não resultar a reflexão individual e a capacidade de elas serem ponto de partida para a construção do saber, então estas não passaram de mais um momento fugaz rápido de consumo e

entretenimento. A heterogeneidade, a diversidade, as tensões e os riscos são inerentes à vida nas cidades. Como tal, é necessário que estas características sejam parte integrante da fundamentação do uso dos diferentes espaços urbanos, que contribuam para densificar as perspectivas sobre o mundo comum que as crianças têm e que a escola veicula.

Porém, o controlo de todas as dimensões dos possíveis usos da cidade com propósitos educativos pode perverter a própria ideia de espaço público, como lugar de encontro, de imprevisibilidade, de co-cidadania, de alteridade, de singularidade. Pode promover a tecnificação pedagógica da vida (especialmente da vida das crianças) em torno dos objectivos de aprendizagem mais desejados e das experiências de vida consideradas mais significativas para o desenvolvimento de um certo tipo de ser humano idealizado - tal como analisado por Gerwitz (2008).

Acresce ainda convocar a argumentação de Barroso (2000) sobre a indesejabilidade de substituir o «Estado Educador» pelo «Município Educador». É claro que as instituições municipais têm um papel fundamental na construção de um espaço público de educação. No entanto, este papel não poderá passar por uma espécie de miniaturização da administração central, acrescentando planos e objectivos que contribuem para homogeneizar as práticas de educação e aprendizagem em cada município. Esta abordagem permitiria a diferenciação dos municípios entre si, e a concomitante vinculação das aprendizagens às regiões, mas restringiria a acção dos sujeitos implicados nos processos de educação que se veriam aprisionados num esquema homogeneizador suplementar. A proposta de um espaço público de educação exige a pluralidade e não a univocidade, exige a deliberação partilhada e não apenas desconcentrada ou descentralizada.

É no confronto com esta problematização que se torna necessário definir fundamentos pedagógicos, antropológicos e epistemológicos, políticos e urbanos que assegurem alguma consistência e exigência ao uso educativo das cidades. A proposta que faço pretende contribuir para esta fundamentação e para a promoção de modos de

“reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens” (Nóvoa, 2009, p. 91).

CIDADES COMO ESPAÇOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

RESPONSABILIDADE EDUCATIVA E PELA EDUCAÇÃO

DIMENSÃO POLÍTICA	Governança da educação; regras organizacionais que permitam a emergência de redes de educação auto-organizadas; Assumpção da dimensão política e pública do trabalho educador; Partilha de decisões que interferem com os processos de educação e escolarização; abertura a não profissionais;
DIMENSÃO URBANA	Acessibilidade e identidade dos espaços e instituições da cidade; Espaços reais, racionais e emotivos, centrais e periféricos, suficientemente seguros; Equipamentos escolares; equipamentos culturais, artísticos, científicos, desportivos, ...; acontecimentos com e sem intencionalidade educativa;
DIMENSÃO ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICA	Abordagem não essencialista aos seres humanos: aceitação da pluralidade e recusa da univocidade; seres humanos como construtores de sentido; Autonomia e abertura às dinâmicas urbanas e/ou contemporâneas nas decisões de planificação e construção de projectos curriculares de turma e/ou escola; Abertura da relação pedagógica a elementos que lhe são exteriores e reposicionamento de professores, alunos e outros adultos; Pedagogia da interrupção, da descontinuidade, da possibilidade, da exigência e da obrigação do uso das inteligências.
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	Conhecimento como construção partilhada e situada; abordagem participativa aos conhecimentos; Reconhecimento da transdisciplinaridade necessária à compreensão dos fenómenos humanos; Abordagem subjectiva ao conhecimento como atribuição de sentido; Emergência complexa dos fenómenos humanos, incluindo a aprendizagem.

Quadro 10.1. Modelo conceptual: cidades como espaço público de educação.

Na construção deste quadro, procurei encontrar uma convergência entre forma e fundo. As linhas intermitentes e a ausência de fronteiras rígidas entre os diferentes elementos do quadro têm um duplo propósito. Por um lado, pretendem sublinhar o carácter dinâmico atribuído a esta proposta que ambiciona referir-se aos modos de usar e viver a cidade como espaço público de educação. Por outro lado, acentuam a interacção entre os diferentes elementos e dimensões contempladas no exercício. Como defendi ao longo desta dissertação, a educação é um fenómeno multi-referencial (Alves & Azevedo, 2010) e o conhecimento sobre educação deverá sê-lo também. Assim, no quadro acima, as dimensões de análise propostas estão em diálogo e em contaminação. A opção pelo *dégradé* informa sobre a complexidade dos fenómenos em análise, em que o todo, representado pelo rectângulo exterior, é maior e mais intrincado do que as suas partes. Por sua vez, o rectângulo central é o mais claro uma vez que é aí que reside o contributo desta investigação, essas foram as dimensões iluminadas pela investigação qualitativa que se levou a cabo. Como tal, as dimensões de análise propostas bem como o seu desdobramento resumem os resultados desta investigação. Já o rectângulo intermédio apresenta um elemento central à compreensão e concretização do todo: a responsabilidade educativa e pela educação. Sendo uma parte do todo, este segmento do quadro encerra a sua dimensão mais humana. Esta não é totalmente traduzível e clarificada, dada a carga relacional e cultural que lhe está acometida; por isso, este rectângulo não poderia ter uma cor mais clara.

A *responsabilidade educativa*, tal como desenvolvida por Biesta (2010) e apresentada no capítulo 5.3., diz respeito à relação intersubjectiva que se estabelece nas situações educativas promovidas e concretizadas intencionalmente. Esta exige dos profissionais de educação (escolar e não escolar) a abertura às possibilidades inerentes a cada novo ser humano que é cada criança. Esta abertura diz respeito à capacidade de desencadear situações educativas concentradas nos processos e na relação entre os sujeitos implicados e não em função de idealizações apriorísticas. O que requer o comprometimento com a qualidade e rigor da organização e condução dos processos educativos e a co-assumpção das consequências que daí advierem. Já a *responsabilidade pela educação*, tal como apresentada por Nóvoa (2002 e 2009) e desenvolvida no capítulo 4.3., aponta para um novo contrato social. Este exige a reconstrução de novas narrativas colectivas que permitem atribuir sentidos às práticas educativas e partilhar as responsabilidades pela sua concepção e concretização em diferentes contextos da sociedade. A *responsabilidade educativa* tem o grande objectivo de impedir que a educação se transforme numa estratégia de imunização dos sujeitos perante o mundo e os outros (Biesta, 2010). Já a *partilha de responsabilidade pela educação*, sendo da educação e não apenas da sua implementação, tem o grande

objectivo de impedir a burocratização e a emergência de novas formas de homogeneização dos projectos e práticas de educação.

À luz desta condição de base, analiso a seguir as dimensões propostas e interactuantes.

A *dimensão política* congrega um conjunto de aspectos dos quais no quadro acima se destacaram os que mais directamente se relacionam com o desenvolvimento do espaço público da educação. A governação ou regulação social da educação, a que se fez referência ao longo da primeira parte desta dissertação, evidencia o modo como as decisões sobre a organização e implementação da educação não estão já concentradas na administração central do sistema educativo. Assim, cabem aqui as medidas da (discutível) autonomia das escolas e dos agrupamentos escolares, a territorialização da educação, com a transferência de competências para os poderes locais e regionais, como cabem também a definição transnacional da política e dos parâmetros de funcionamento da educação. O «espaço público de educação» tal como proposto por Nóvoa (2009) refere-se a um aprofundamento destes mecanismos. Este deveria ocorrer no sentido de uma maior capacidade deliberativa e de um mais diversificado conjunto de actores, que poderão até integrar os que não são profissionais da educação. Ora, as cidades contemporâneas, onde são inúmeras as instituições não escolares que assumem função e/ou funcionamento educativo, parecem ser terrenos particularmente profícuos ao desenvolvimento de «espaço público de educação». No quadro de um entendimento abrangente de educação que não é apenas formal, esta oportunidade densifica-se. Isto porque a educação não é apenas determinada e influenciada pelas decisões explicitamente educativas, mas também por decisões culturais, urbanas, economicistas, logísticas, familiares, entre outras. A este quadro acrescentam-se as características contemporâneas da política que Ferreira (2003) designou de «espírito conexionista» e que apelam ao trabalho em parceiras, aos projectos em colaboração.

Integrada na dimensão política, está a assumpção do carácter público e político do trabalho educador, seja ou não dos profissionais de educação. Esta, entendida como um processo ético que interfere e condiciona as vidas individuais e a existência social, tem de se comprometer explicitamente com um quadro axiológico e com projectos de acção consistentes com o mesmo. É neste sentido que Nóvoa (2002, 2009) se refere à necessidade de reconstruir narrativas colectivas que norteiam a acção educativa. Contudo, é necessário distinguir entre narrativa colectiva e uma utopia de concertação holística das políticas e práticas de educação, proposta nomeadamente por Guerra (2002). O papel da narrativa colectiva é de iluminar os propósitos orientadores de práticas educativas plurais, ao passo que a utopia holística mais provavelmente desencadeia práticas uniformes e facilmente transbordadas.

Ferreira (2003) analisou evidências que contrastam a militância da animação com a funcionarização e burocratização dos docentes; o autor referiu-se à vinculação que uns

profissionais tinham com projectos de emancipação social e de democratização das localidades e constatou a ausência destes vínculos noutros profissionais que sonhavam prioritariamente com o vínculo à função pública. Por outro lado, Lopes (2007) sintetizou na expressão «da democratização da cultura à democracia cultural» eixos possíveis para a construção de uma dimensão política do trabalho educador para além da escola e do currículo. Neste sentido, e como se refere no modelo apresentado acima, é determinante que a política municipal e nacional de educação recusem a pretensão de conceber estratégias organizacionais que homogeneizem as práticas possíveis. Mas antes que permitam, ou mesmo suscitem, a emergência de redes com diversificados propósitos educativos.

A *dimensão urbana* parte dos contributos das experiências da AICE e, especificamente, da operacionalização de Trilla Bernet (1990 e 1999). Como se explicitou no capítulo 4, este autor identificou elementos centrais à possibilidade de as cidades serem vividas também como contextos de educação: uma rede estável de educação e formação, para os vários níveis de ensino e ajustada às necessidades demográficas das cidades; uma rede de equipamentos urbanos que promovam intencionalmente processos de educação; um conjunto de acontecimentos planeados, mas efémeros, com dimensões educadoras; e ainda uma massa difusa de espaços, encontros e vivências não planeadas pedagogicamente. A esta proposta acrescentam-se as características que emergem na análise dos espaços públicos: é necessário que os elementos identificados pelo autor sejam acessíveis, do ponto de vista financeiro e geográfico. A *acessibilidade* deve assim ser cruzada por exemplo com as redes de transportes públicos, por exemplo.

Por outro lado, é também essencial que os equipamentos e dinâmicas referidas não se *escolarizem* (Ferreira, 2003) pelo facto de terem propósitos educativos. Antes, é necessário que se mantenham as especificidades dos diferentes espaços, equipamentos e dinâmicas da cidade para que haja um espaço público de educação e não apenas um sistema educativo municipal. A proposta tipológica de Lopes (2007/2008) dá também um forte contributo para a análise das características dos espaços públicos da cidade-espaço público de educação. É necessária a existência de espaços públicos *reais* (mais significativos do que os virtuais, sejam eles da World Wide Web ou dos centros comerciais), *centrais* (nos centros históricos e/ou de poder das cidades), mas também *periféricos*. Os espaços públicos terão de ser suficientemente *seguros* para ainda serem *livres*, uma vez que é necessário garantir alguma segurança para que os espaços sejam usados pelas crianças, sem que isso seja um risco excessivo, mas também sem que isso seja demasiado restritivo dos acessos. Para os propósitos da argumentação que aqui se faz, é igualmente essencial a existência de espaços *racionais* (planeados e com oferta de actividades previsíveis, como é o caso claro das escolas), mas também de espaços *emotivos* (como os

jardins e espaços verdes onde os acontecimentos possíveis não estão delimitados à partida).

Por fim, ainda nos aspectos urbanos, importa considerar a importância da experiência do lugar proporcionada pelos espaços e pelas actividades programadas, para o que a valorização e a manutenção da identidade dos mesmos se revelam determinantes.

No desenvolvimento da temática da experiência do lugar nas sociedades contemporâneas, Carmo (2010) opõe às muito divulgadas metáforas da realidade plana, líquida ou reticular, a imagem do «mundo enrugado». Fá-lo para sublinhar a importância dos espaços físicos e da relação entre eles na compreensão da contemporaneidade. Esta proposta é consistente com as abordagens de Lopes (2007/2008) a que já se fez referência, especialmente no modo como o autor estabelece uma relação directa entre a qualidade dos espaços públicos (entendida na dimensão arquitectónica, histórica, simbólica, ...) e a aprendizagem por eles possibilitada. Relação que é reforçada também pelos ensaios do arquitecto Mendes da Rocha (2007), referido no capítulo 3, que, defendendo a «cidade para todos», lembra que os espaços têm de ser desenhados, mas as suas funções e usos não podem ser todos previamente definidos de modo a que se mantenha a humanidade da nossa existência.

Estes posicionamentos que aqui se adoptam como elementos necessários à compreensão da cidade como espaços públicos ligam-se ainda às propostas de Tonucci (2004) que enfatiza a importância do acesso das crianças a lugares com identidade, por ser perante essa carga simbólica e identitária que a aprendizagem e a cidadania emergem mais vigorosamente.

A *dimensão antropológica-pedagógica* afirma a vinculação que considero existir entre as decisões de ordem pedagógica e as concepções antropológicas. Esta relação está subjacente às propostas pós-humanistas de educação que se apresentaram no capítulo 4.3 e sintetiza-se nas seguintes palavras de Biesta:

“The question as to what it means to be human is also, and perhaps even first of all, an *educational* question. Education, be it the education of children, the education of adults, or the education of other «newcomers», is after all always an intervention into someone’s life - an intervention motivated by the idea that it will make this life somehow better: more complete, more rounded, more perfect - and maybe even more human. (...)

From an educational point of view, the problem with humanism is that it specifies a norm of what it means to be human before the actual manifestations of «instances» of humanity. Humanism specifies what the child, student, or «newcomer» must become before giving them the opportunity to show who they are and who they want to be.” (Biesta, 2006, p. 2 e 6)

Esta dimensão está muito claramente associada à ideia de responsabilidade educativa acima apresentada. Contudo, neste ponto da argumentação interessa equacionar estratégias que permitam evidenciar esta relação imanente entre concepções pedagógicas e antropológica. No capítulo 5.3 desta dissertação foi trabalhado um conjunto de contributos que se fundam nesta vinculação antropológico-pedagógica. Refiro-me

nomeadamente à *pedagogia da interrupção* proposta por Biesta (2006 e 2010), à *pedagogia da possibilidade* que decorre de uma abordagem indeterminista ao sujeito da educação vinculada às neurociências apresentada por Gonçalves (2008) e ainda ao elogio do *saber da experiência* fundamentado por Larrosa (2000). Já as propostas de Rancière (2002) apresentam uma relação educativa entre sujeitos que recusa a assimetria com base no conhecimento e faz a apologia da igualdade (da potência) das inteligências e das vontades como ponto de partida dos processos. Ao colocar a igualdade como elemento base e não como objectivo da educação, Rancière chama a atenção para o modo como a educação tem impedido o desenvolvimento da singularidade e da pluralidade das sociedades. O que ocorre pela confusão entre homogeneidade e equidade social e entre pluralidade e desigualdade.

Nos processos de educação nem sempre existem respostas certas, nem todas as situações educativas se deixam encerrar totalmente nas respostas antecipadamente definidas. No meu entender, esta é uma das premissas subjacentes às propostas pedagógicas da *interrupção* (Biesta, 2006 e 2010), da *possibilidade* (Gonçalves), da *emancipação intelectual* (Rancière, 2002), e aos modelos de ensino como *conversing* e como *ocasioning* (Davis, 2006). Algumas destas propostas organizam-se em função da possibilidade de fazer emergir o inimaginável e não apenas de fazer convergir com o que todos devem saber e ser capazes de fazer. Davis (2002) refere-se à necessidade de ter presente perspectivas divergentes sobre os assuntos, Biesta (2006) enfatiza a necessidade de serem colocadas questões educativas, aquelas que promovem a relação de cada pessoa com os temas em análise, Rancière (2002) sublinha o papel da vontade individual para aprender e se relacionar com as coisas do mundo, a par da obrigatoriedade de fazer uso da inteligência. Estes princípios pedagógicos foram destacados e trazidos a este trabalho porque considero que eles veiculam um entendimento pós-humanista da educação, e, especificamente, potenciam a existência das crianças para além da menoridade e do seu percurso no grande *caminho para a completude*, ou seja, para a adultez. Subjacente a estes princípios está a ideia de que a completude humana não está encontrada definitivamente e anteriormente a cada um dos indivíduos. É no modo como cada um se relaciona com o mundo e se deixa marcar por ele que a humanidade se vai actualizando.

“For social justice we need (...) children and adults to «release their imagination» in order to release the imagination of others; to participate in a dialect of freedom; to be themselves together with others and to create public spaces in which to exercise power in the world. The result would be radically indeterminate. (...) we argue that a future of social justice would be new, radical and currently unimaginable.” (Greene & Griffiths, 2003, p. 90)

Greene & Greiffiths (2003) clarificam o lugar que os espaços públicos, como lugares de encontro e de imprevisibilidade, e também de política podem ser promotores de

experiências que permitem imaginar outros modos de ser humano. Está subjacente à proposta aqui em análise a convicção de que a heterogeneidade da humanidade é particularmente visível nas cidades. Por isso, emergem como lugar privilegiado para a interrupção das práticas escolares tendencialmente homogeneizadoras, cognitivistas e verbalistas.

A *dimensão epistemológica* está explicitamente integrada nas propostas de espaço público da educação desenvolvidas por Nóvoa (2002 e 2009), conforme se clarificou no capítulo 4.3. O autor refere-se à necessidade de os processos de educação se aproximarem mais das premissas contemporâneas da construção do conhecimento. Esta é uma dimensão central das propostas educativas de articulação entre dinâmicas escolares e urbanas: o acesso à arte, à ciência, à cultura e às questões sociais vivas e não apenas às canónicas. Esta possibilidade relativa aos conteúdos de aprendizagem articula-se profundamente com as dimensões conceptual e processual do conhecimento. A valorização das produções humanas contemporâneas requer uma concepção dinâmica e participatória do conhecimento. No princípio dos anos 1990, Lave & Wenger (1991) colocaram entraves à possibilidade de considerar as escolas como comunidades de aprendizagem, precisamente pela distância física e epistemológica que se verificava entre a produção do conhecimento e o seu uso nas escolas. Davis (2004) analisa as relações entre os modelos de ensino e as premissas epistemológicas que lhe são contemporâneas e esta análise permite constatar que os modelos de ensino mais tradicionais são tendencialmente anacrónicos, na medida em que correspondem a premissas positivistas que enquadravam a investigação e a produção de conhecimento de há um século atrás.

É perante este quadro que se torna urgente fazer uma adaptação epistemológica das bases dos modelos de educação das crianças. Será apenas numa articulação com premissas mais participativas, subjectivas, complexas, emergentes, ecológicas e transdisciplinares que as experiências em espaços públicos das cidades poderão ser relevantes para a construção do conhecimento.

CAPÍTULO 11.

CONCLUSÕES GERAIS DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Neste capítulo, que marca o fecho de um percurso de doutoramento, serão tecidas considerações gerais sobre a investigação conduzida. Depois da discussão dos resultados alcançados e da apresentação de um modelo de exploração das possibilidades educacionais contidas na relação da escola com outras instituições urbanas, apresentam-se questões que interpelam o trabalho feito e propõem novos caminhos de investigação.

Com base em princípios epistemológicos e metodológicos ancorados numa abordagem qualitativa e interpretativa (e não positivista, nem hipotético-dedutiva tal como se referiu nos capítulos introdutórios), propus-me cruzar contributos específicos das ciências da educação com outros decorrentes da filosofia, da arquitectura, da sociologia e da política. Destas intercepções transdisciplinares, o conceito de espaço público de educação emergiu como arena onde aspectos políticos, urbanos, antropológico, pedagógicos e epistemológicos puderam ser articulados. A orientação transdisciplinar e a relação dialógica entre teoria e empiria que se procurou manter culminaram na construção de um modelo conceptual que perspectiva as cidades também como espaços públicos de educação de crianças - e que deu corpo ao capítulo anterior. Neste capítulo, recuperam-se as portas de entrada desta dissertação, procurando fazer um balanço e extrair linhas de desenvolvimento da investigação realizada.

Uma investigação em educação?

De um modo geral, este trabalho cumpriu as premissas base da investigação *em* educação, clarificadas na introdução. A *multi-referencialidade* norteou a construção de um quadro teórico para o estudo e compreensão dos processos contemporâneos de educação de crianças nas cidades. Com este intuito, optei por não reduzir o tema ou o caso observado a um modelo analítico e apriorístico - como poderia ter sido o caso das propostas conceptuais da cidade educadora. Antes, procurei articular diferentes pontos de vista e contribuir para o diálogo entre as ciências da educação e outros discursos relevantes para a compreensão do fenómeno em análise. Também na condução da empiria me propus observar e recolher dados sobre as experiências educativas vividas, durante períodos longos e repetidamente, de modo a poder concretizar uma epistemologia da escuta, mais do que do olhar. Esta opção relegou para segundo plano a identificação de eventuais relações de dependência com variáveis passíveis de serem isoladas - como a relevância da proximidade física a transportes públicos ou os impactos concretos na avaliação das crianças ou ainda a importância da zona de residência das famílias.

Esta demanda fez emergir a possibilidade de acrescentar à investigação em educação uma dimensão educativa, que dê corpo ao que Biesta (2009) designou de um *interesse* pela

educação. No contexto de uma investigação qualitativa e prolongada, cujos momentos de empiria coincidiram com tempos escolares e situações de educação, fui imprimindo preocupações educativas designadamente nas minhas propostas de recolha de dados com as crianças. Esta opção tornou-se especialmente premente pelo facto de, ocasionalmente, eu tomar 30 a 90 minutos do tempo lectivo da turma em análise. Por outro lado, a relação que estabeleci com a professora da turma foi também sendo progressivamente mais informal e intensa, culminando na cooperação para a revisão de alguns instrumentos de trabalho (de uma e de outra) e na escrita em co-autoria de um artigo (Gomes & Cabral, 2009). Esta proximidade, contudo, teve também a consequência imprevista e não desejada de pedagogizar alguns instrumentos de recolha de dados assim como a relação mantida com as crianças, em que, em algumas ocasiões, conversei com todas como se fossem uma só.

Tal como aconteceu na maior parte das situações observadas, na investigação empírica raramente as crianças foram convidadas a se posicionarem perante os acontecimentos vividos. Ao longo dos instrumentos construídos, houve apenas um momento em que foi usada deliberadamente uma questão *educativa* que deu azo a alguns indícios reflexivos por parte das crianças:

“Será possível que tenhas aprendido alguma coisa com esta gente toda a entrar e a sair da escola? E o que é que isso interessa? O que é que isso TE interessa? (Instrumento A3, conforme Anexo II.2)

“Não sei como explicar mas aprendi muito e interessou-me muito.” (Trancinhas)

“Eu achava que não gostava de teatro e passei a gostar.” (Helo Kity)

Estas questões tinham por objectivo fazer cada criança posicionar-se perante aquilo que todos elogiavam no seu processo de escolarização: a frequente interacção com profissionais e contextos diversificados de Lisboa. As respostas recolhidas não corresponderam aos objectivos, uma vez que nenhuma criança expressou uma posição específica e pessoal perante o assunto em causa (no caso, eram as visitas de escritores e contadores de histórias à escola). No entanto, as afirmações da Trancinhas e da Helo Kity acima transcritas tentam esboçar um posicionamento. Estas duas crianças fazem um uso quase espontâneo da sua capacidade reflexiva, uma vez que respondem à pergunta analisando-se e dando respostas sobre si próprias e não sobre o acontecimento, nem sobre a sua reacção mais imediata e superficial.

A investigação em educação pode traduzir-se também nos efeitos formativos que a investigação pode ter, para investigadora e investigados. Esta dimensão esteve latente na investigação desenvolvida. A ambiguidade do lugar que ocupei (eu, adulta, na sala de aula destas crianças, e «amiga» da professora, mas especialmente interessada nos posicionamentos das crianças) e as fronteiras entre investigação e educação inibiram uma interferência mais educativa.

Contudo, esta abordagem parece legítima no contexto dos desafios trazidos pelo «espaço público da educação» (Nóvoa, 2002), designadamente nas propostas de reforço das relações entre universidades e escolas, entre professoras e investigadoras. A presença prolongada na escola e na sala de aula desencadearam relações de confiança que poderiam ser uma base estável para suscitar a reflexão sobre as rotinas pedagógicas. Esta potencialidade da investigação não foi concretizada. No entanto foi possível encontrar alguns eixos de reflexão. Neste sentido, articulando a ligação originária das ciências da educação à formação de professores e educadores e a relevância contemporânea de trabalhar na transdisciplinaridade, emergem da investigação contributos para reconfigurar a formação contínua. No estudo de caso desenvolvido, destacou-se o caso das interações estabelecidas entre a professora e os diferentes profissionais (nos quais me incluo). Na investigação teórica, a dimensão transdisciplinar foi sendo reforçada especialmente na sua consistência com epistemologias mais participatórias e reflexivas.

Assim, uma possibilidade é a concepção de acções de formação contínua em grupos de profissionais *interessados na educação* e não apenas em grupos de docentes. A formação em grupos multi-profissionais e com objectivos reflexivos e de base teórica poderia ser enriquecedora destas redes emergentes de educação. Não apenas pelo intercâmbio de mundividência, conhecimentos e práticas, mas também pela oportunidade de em comum se reconstruírem narrativas e se diversificarem as práticas. A formação de profissionais de educação poderá assim libertar-se de um certo enraizamento institucional que a tem marcado com uma lógica de especialização circunscrita ao território de exercício da profissão. Tal como sugere Vasconcelos (1997, p. 46) é importante afirmar o papel dos educadores também como intelectuais.

Relevância do estudo para a (investigação em) educação

“We do not believe that the practice of education can be the intellectual inertia of anti-theoreticism. It strikes us... as ironic... that we should find ourselves invited to stop thinking imaginatively and innovatively about education - to stop thinking about the very institution whose job is to sustain and reproduce a thinking society.” (Blake, Smeyers, Smith & Standish, 1998, in Rogers, 2005, p. 8)

Rogers (2005) cita esta declaração de princípios para fundamentar a sua investigação em torno das rupturas e do hibridismo dos processos educativos que deixaram de caber em tipologias totalizadoras e classificadoras. A constatação do eventual desajustamento entre os fenómenos educativos e os instrumentos teóricos disponíveis para os analisar é sintoma de que está vivo o pensamento sobre educação. Em consequência, o pensamento vivo e interpelante permite pensar imaginativamente sobre (a investigação em) educação.

Os contributos desta investigação para o conhecimento em ciências da educação aspiram a posicionar-se próximos do questionamento do já instituído e da emergência de encontrar

novos modos de fazer. Organizam-se a seguir em torno dos temas «cidades», «educação», e «crianças».

Das cidades

Do meu ponto de vista, a investigação desenvolvida contribuiu apenas parcialmente para compreender a especificidade educativa contida nas dinâmicas urbanas. Sendo confirmada a potencialidade educativa das cidades, ficaram ainda muitos temas por explorar. De facto, foram reunidos trabalhos que propõem novos entendimentos da cidade e destacam a relevância do seu uso pelas pessoas para a reinvenção da vida contemporânea e a reconfiguração das próprias cidades. Foram reunidos elementos e traçadas interpretações que permitem fundamentar a relevância de investigar e compreender os eventuais impactos urbanos e democráticos que decorrem do uso da cidade como espaço público da educação. Será que a presença regular de (grupos de) crianças nas instituições e nas ruas das cidades as modifica? Seria interessante compreender se a visibilidade de diferentes modos de estar e de ocupar as cidades afecta as concepções de cidadania.

Interessa portanto afirmar a relevância do estudo da educação como uma dimensão de vida das cidades. Assim como da localização nas cidades como uma potencialidade das escolas e da educação e não apenas como uma dificuldade ou um entrave - como tem sido a abordagem mais tradicional da educação urbana.

Contudo, a este estudo faltou a contemplação das variáveis sociológicas que influenciam os usos das cidades contemporâneas. A condição de migrante, de pertença a minorias étnicas, de escolarização e de tipo de profissão parecem ser determinantes para as opções de vida e de organização da vida com ou apesar da cidade. No mesmo sentido, conhecer as motivações das famílias relativamente às áreas de residência, bem como aos lugares ocupados para a organização dos seus quotidianos por aspectos e interesses educativos, culturais, artísticos, urbanos, sociais e políticos.

Da educação

As abordagens tipológicas à educação que enfatizam as fronteiras entre diferentes práticas e objectivos (como é o caso específico da educação formal, não formal e informal) parecem já não permitir reflectir sobre a contemporaneidade. Reuniram-se evidências dos trabalhos de diversos autores que questionam a validade destas fronteiras, demonstram a emergência de fenómenos educativos híbridos e propõem abordagens igualmente híbridas e multi-referenciais (vejam-se os trabalhos de Rogers, 2005; Bekerman, Burbules, & Silberman-Keller, 2006; Vadeboncoeur, 2006, abordados no capítulo 4). Por sua vez, a investigação empírica desenvolvida contribuiu para este questionamento. Neste âmbito, tornou-se irrelevante tentar classificar experiências educativas que começam na sala de aula, percorrem ruas das cidades, passam por oficinas e ateliês em diferentes contextos

urbanos e acabam na sala de aula. Será educação formal? Esta questão é redutora no sentido em que não permitiria caracterizar a especificidade educativa em acção. Mais relevante foi sintetizar a diversidade de usos educativos da cidade possíveis nos procesos de escolarização. Estes vão de usos mais *instrumentais* que permitem aprofundar aprendizagens previstas no currículo e usos mais *emergentistas* que favorecem o surgimento de aprendizagens não previstas.

Foram também situados trabalhos e pressupostos do exterior do campo educativo que podem configurar-se como novos referentes para as práticas e as teorias de educação, percebidas como campo multi-referencial. Com este objectivo, foram convocados os projectos da Cidade das Crianças (Tonucci, 2004) e algumas concretizações do programa das Cidades Amigas das Crianças (Unicef, 2004) pelo modo como suscitam propostas com intensas potencialidades educativas. No mesmo sentido, foram trazidos discursos da arquitectura, da sociologia e da arte sobre as cidades e o seu uso que interpelam a ausência de relação que as escolas e os projectos educativos mantêm com as potencialidades da vida nas cidades. Havendo poucos trabalhos sobre educação nestes territórios, seria interessante compreender em que medida a participação das crianças e dos adultos nas propostas e actividades desencadeadas por estes projectos de abrangência urbana e municipal tem impactos educadores. O trabalho de Schugurensky (2006) sobre a educação cidadã promovida pelo envolvimento nos meandros da democracia participativa em Porto Alegre constitui-se como uma óptima referência para a investigação em educação.

Embora sejam estimulantes, estas conexões discursivas revelam fragilidades pelo desequilíbrio do conhecimento e da actualização da investigadora nas áreas científicas tocadas. Contudo, considero que foram propostas questões de investigação relevantes para o aprofundamento do estudo da educação que, incluindo a escola, não se esgota nela, conforme proposto por Ferreira (2003).

Das crianças

Esta investigação ambiciona sublinhar a importância do encontro educativo para a emergência da singularidade dos sujeitos implicados, designadamente das crianças. Neste sentido, foi reunido um conjunto de contributos teóricos sobre as concepções de criança e de infância, de que destaco os ensaios de Kohan (2003). Apresentei também pensamentos pós-humanistas que analisam criticamente o humanismo, enfatizando a sua incapacidade para acolher a pluralidade inerente à existência dos seres humanos - nomeadamente as crianças, que tendem a ser percebidas como maravilhosas antecâmaras da humanidade. Foram ainda apresentadas propostas contemporâneas para reposicionar as crianças nas dinâmicas urbanas. Fiz uso também dos contributos de investigações recentes no âmbito da sociologia da infância e dos contributos da convenção sobre os direitos das crianças. Ao

longo do estudo de caso, foram reunidas evidências sobre a capacidade reflexiva destas crianças e sobre o modo como a mesma ultrapassa as barreiras da escolarização.

Contudo, foram muitas as linhas de investigação que ficaram em aberto: a análise dos impactos das vivências na aprendizagem, na assumpção das subjectividades das crianças e também na sua cidadania foram as mais flagrantes. No entanto, esta análise exigiria uma abordagem de carácter longitudinal que não foi equacionada para esta investigação. Exigiria também o uso de métodos de investigação que permitissem uma abordagem dialógica, mas não pedagógica e uma abordagem mais biográfica sem ser violadora da intimidade das crianças.

Reconhecer a criança como um sujeito singular e não redutível a uma imagem despersonalizada e desenraizada de aluno é um dos dos contributos desta investigação. É-o especialmente por propor a transversalidade deste tema à investigação em educação, à vida nas cidades e às ciências que a estudam. Porque:

“A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens.

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum” (Arendt, 2000, p.52 e 53)

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (2008). *Educación y vida urbana. X Congress Internacional de Ciudads Educadoras*. Barcelona: Associación Internacional de Ciudads Educadors.
- Alarcão, I. (Ed.). (2008). *Relatório do estudo «a educação das crianças dos 0 aos 12»*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alderson, P. (2005). Crianças como investigadoras. Os efeitos da participação na metodologia da investigação. In P. Christensen, & A. James, *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 261-280). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Alves, F. B., & Gonçalves, J. L. (2008). Que rosto de lugar público na cidade competitiva? In P. C. Pereira (Ed.), *A Filosofia e a Cidade* (pp. 101-125). Porto: Campo das Letras.
- Alves, M. G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Alves, M. G. (Ed.). (2011). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Caparica: Edições UIED.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Introdução. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: Edições UIED.
- Alves, M. G., & Gomes, E. X. (2009). Artigos teóricos: Cidade e Desenvolvimento. Noesis on line. Disponível em <http://sitio.dgidc.min-ed.pt/revistanoesis/>
- Alves, M. G., Neves, C., & Gomes, E. X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal* , 9 (3), 332-344.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento. Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Monte da Caparica: FCT-UNL; UIED.
- Arendt, H. (2000). A crise na educação. In O. Pombo (Ed.), *Quatro textos excêntricos* (O. Pombo, Trad., 1ª Edição 1957 ed., pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana* (1º edição 1958 ed.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Aristóteles. *Política*. Lisboa.

- Ball, S. (2006). *Education policy and social class*. London and New York: Routledge
- Barroso, J. (2000). The educating dimension of the city. *The city, an educational space in the new millenium. Final Documents. VI International Congress of Educating Cities* (pp. 46-72). Lisboa: Associação Internacional de Cidades Educadoras; Câmara Municipal de Lisboa.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A Regulação das políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 42-70). Lisboa: Educa.
- Beillerot, J. (1985). *A sociedade pedagógica*. Lisboa: Rés Editora.
- Bekerman, Z., Burbules, N. C., & Silberman-Keller, D. (2006). Introduction. In Z. Bekerman, N. C. Burbules, & D. Silberman-Keller, *Learning in places. The informal education reader* (pp. 1-3). New York: Peter Lang.
- Belle, T. L. (1982). Formal, Non-formal and Informal Education: a Holistic Perspective on Life Long Learning. *International Review of Education* , 28, nº2, 159-175.
- Bernal Guerrero, A., & Gonçalves, T. (2008). Identidade narrativa e plasticidade neuronal: algumas propostas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia* , 42-1, 27-43.
- Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade e Culturas* , 15, 9-17.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in a time of learning. *Nordisk Pedagogik* , 54-66.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2010). A Pedagogy of Interruption. In G. J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy* (pp. 73-91). Colorado: Paradigm .
- Biesta, G. J. (2010). On the Question of Purpose in Education. Prologue. In G. J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy* (pp. 1-9). Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (Setembro de 2009). *Disciplinarity and Interdisciplinarity in the Academic Study of Education*. Obtido em 2010, de The Stirling Institute of Education - The University of Stirling:
http://www.ioe.stir.ac.uk/documents/DisciplinarityandInterdisciplinarityintheAcademicStudyofEducation_ComparingTraditionsofEduca.pdf
- Biesta, G. J., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship

learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, , 4(1), 5-24.

Caballo Villar, M. B. (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Calvino, I. (1990). *As Cidades Invisíveis*. Lisboa:

Canário, R. (2003). A “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho* (2ª ed., pp. 189-207). Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In *A educação em Portugal 1986-2006. Alguns contributos de investigação*. (pp. 159-206).

Caraça, J. (2005). Prefácio: Trabalhar em rede ou sem rede? In G. Cardoso, *A Sociedade em rede em Portugal* (pp. 7-11). Porto: Campo das Letras.

Careri, F. (2002). *El andar como práctica estética. Walking as an aesthetic practice*. Barcelona: Gustavo Gil.

Carioca, V., Coelho, D., Gomes, E. X., Lopes, S., & Saúde, S. (2007). Carta Educativa: da construção à monitorização. *Jornadas de Ciências da Educação e da Formação: Cartas Educativas e Poder Local: práticas e questões emergentes*. Faro - Universidade do Algarve: sem publicação.

Carmo, R. d. (2010). O mundo é "enrugado": as cidades e os seus múltiplos territórios. *Programa Gulbenkian Futuro Próximo. 2º Workshop de Investigação: as cidades*. Lisboa: sem publicação.

Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume 1: A sociedade em Rede*. . Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian.

Castells, M. (2005). A sociedade em rede. In G. Cardoso, *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Coelho, A. R. (2008). *Experiências de visita a um centro de ciência: um estudo qualitativo sobre o público não-escolar do Pavilhão do Conhecimento - Ciência Viva*. Dissertação de Mestrado, ISCTE, Departamento de Sociologia, Lisboa.

Colom Cañelas, A. J. (1990). Urban Pedagogy: the conceptual framework to the educating city. In S. Morell, & J. Fernando, *The educating city. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (pp. 113-125). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Corsaro, W. (2003). *We're friends right? Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry

Press.

Chão. (2007). Henri Lefebvre. O direito à cidade. *JA Jornal Arquitectos* , 228, 65-80.

Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Darling, J., & Nordenbo, S. E. (2003). Progressivism. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Edits.), *The Blackwell guide to the Philosophy of Education* (pp. 288-208). Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishers.

Davis, B. (2004). *Inventions of Teaching. A Genealogy*. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo* (1ª edição 1990 e 1902 ed.). Lisboa: Relógio D'Água.

Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extra-Curricular and other After-School Activities for Youth. *Review of Research in Education* , 26, 113-180.

Edwards, R. (2009). Introduction: Life as a learning context? In R. Edwards, G. Biesta, & M. Thorpe, *Rethinking contexts for learning and teaching* (pp. 1-13). Oxon, New York: Routledge.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: Altamira Press - Rowman & Littlefield Publishers, inc.

Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.

Fernandes, J. A., & Meirinhos, J. F. (2008). Cidades ideais, ideais de cidade, cidades reais. In P. C. Pereira (Ed.), *A Filosofia e a Cidade* (pp. 127-157). Porto: Campo das Letras.

Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas socio-educativas em Paredes de Coura. Dissertação de Doutoramento*. Universidade do Minho, Estudos da Criança. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>.

Ferreira, F. I. (2007). Educação e animação socio-cultural . A desescolarização da escola e a escolarização do social. In X. M. Cid, & A. Peres (Edits.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (pp. 143-153). Vigo: Universidade de Vigo.

Ferreira, F. I. (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmiento (Ed.), *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 69-98). Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. I. (2010). Democracia, liberdade e convivialidade: contributos de John Dewey, Paulo Freire e Ivan Illich para uma reconceptualização do espaço público da educação. In

Forum Português de Administração Educacional, Forum Europeu de Administradores de la Educación, & Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Ed.), *Espaço público da educação. Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional. I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Elvas, Cáceres, Mérida: no prelo.

Ferreira, M., & Rocha, C. (2009). Olhares da sociologia sobre a infância, as crianças e a sua educação na produção académica nacional (1995-2005): balanço crítico e contributos da Sociologia da Infância. In S. d. Sociologia (Ed.), *Actas do Encontro: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. 1, pp. 232-243. Lisboa: Publicação electrónica.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade - I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gerwitz, S. (2008). Give us a break! A sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 7 (4), 414-424.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito*. Oeiras: Celta.

Gomes, E. X. (2005). Museu Jorge Vieira_10 anos. Da obra ao percurso plástico acompanhado. In N. Cruz, & R. P. (dir), *Dez anos do Museu Jorge Vieira*. Beja: Museu Jorge Vieira/Câmara Municipal de Beja.

Gomes, E. X. (2011). Da Europa às Cidades: contributos de novos contextos de educação para a compreensão da microregulação da política. In M. G. Alves, *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Caparica: Edições UIED.

Gomes, E. X., & Cabral, I. (2009). A cidade como recurso educativo. *Noesis*, nº 78, 50-55.

Gomes, E., & Gonçalves, T. (2002). A escola emoldurada. In L. Janeirinho, *Museu da Escola: um património comunitário*. Évora : Delegação Regional da Cultura do Alentejo - Ministério da Cultura .

Gomes, E., & Neves, C. (2008). *Relatório de análise de documentos de referência da União Europeia para as políticas educativas, Projecto PEE, UIED*. documento policopiado.

Gonçalves, T. (2008). *Educação e cognição: construção de um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Sevilha*. Sevilha: sem publicação.

Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In *Investigar em educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Caparica: Edições UIED.

Gonçalves, T. N. (2009). Complex Systems and Plastic Brains. A trans-disciplinary approach to education and the cognitive sciences. In M. Karanika-Murray, & R. Wiesenmes (Eds.), *Exploring Avenues to Interdisciplinary Research: From Cross- to Multi- to Interdisciplinarity* (pp. 9-24). Nottingham: Nottingham University Press.

Gonçalves, T., Gomes, E. X., Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Neves, C. (2010). Theory and texts of educational policy: possibilities and constraints. *The First International Theorising Education Conference. Proceedings*. Stirling University: edição digital.

Greene, M., & Griffiths, M. (2003). Feminism, Philosophy, and Education: Imagining Public Spaces. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 73-92). Malden, Oxford, Victoria, Berlin: Blackwell Publishers.

Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (Eds.). (2008). *Place-Based Education in a Global Age*. New York, Oxon: Routledge.

Guerra, I. (2002). Espaço da organização escolar: a territorialização das políticas educativas. In AAVV, *Espaços de Educação, Tempos de Formação. Textos da Conferência Internacional* (pp. 185-197). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Harvey, D. (2003). The Right to the City. *International Journal of Urban and Regional Research*, 939-941.

Harvey, D. (2008). Utopías dialécticas. In AAVV, *Educación y vida urbana*. (pp. 43-49). Barcelona: Associação Internacional de Cidades Educadoras.

INE. (2008). *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio. Informação à Comunicação Social (28 de Janeiro de 2008)*. Obtido em 2008, de Portal do Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOEstipo=ea&PUBLICACOEScoleccion=107663&selTab=tab0

Innerarity, D. (2008). A nova urbanidade. *Jornal Arquitectos*, 231, 18-21.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: sociological perspectives*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London and New York: Routledge.

Jenks, C. (2005). Constituting Childhood. In C. Jenks, *Childhood* (pp. 1-28). Oxon: Routledge.

Jörg, T. (2006). Towards a new Learning Science for the Reinvention of Education. A Transdisciplinary Perspective. In A.-P. E. Association, *Educational research, policy and practice in an era of globalization. Asia-Pacific Educational Research Association International Conference*. disponível em <http://www.lib.ied.edu.hk/cgi->

bin/handle.pl?pub=2260/1851.

Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

Kohn, R. C. (1994). La notion des réseaux. In B. Charlot, *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 107-117). Paris: Armand Colin.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividade, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2001). Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In J. Larrosa, & C. Skliar (Edits.), *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença* (pp. 281-295). Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* , 12, 20-28.

Larrosa, J., & Kohan, W. (2002). *Apresentação de" O mestre ignorante" de Jacques Ranciere*. Obtido em 11 de 1 de 2010, de Scribd: <http://www.scribd.com/doc/21268185/O-mestre-ignorante-Jacques-Ranciere>

Latour, B. (2006). *O poder da crítica*. Mangualde: Pedago.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, H. (1996). *Não matem a cotovia*. (L. Santos, Trad.) sem cidade: Círculo de leitores.

Lee, N. (2005). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. London: Open University Press; McGraw Hill.

Levinas, E. (1988). O mesmo e o outro. In E. Levinas, *Totalidade e infinito* (pp. 19-39). Lisboa: Edições 70.

Lima, J. Á. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação* , 20 (2), 151-181.

Lopes, J. T. (2007). *Da democratização à democracia cultural*. Porto: Profedições.

Lopes, J. T. (2007/2008). Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. *Sociologia* , 69-80.

Lourenço, V. (2008) Cultura e Educação: desafios de uma política partilhada. *Novos trilhos culturais, práticas e políticas*. Obtido em 6 de Novembro de 2009, de Observatório das Actividades Culturais: www.oac.pt.

Lourenço, V. (2009). Painel: Papel Educativo dos Serviço Culturais. "*Cá fora também se aprende*" *Jornadas do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: sem publicação.

Lyotard, J.-F. (1989). Prefácio: do humano. In J.-F. Lyotard, *O inumano. Considerações sobre o tempo* (pp. 9-15). Lisboa: Estampa.

Malho, M. J. (2003). *A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

Meirieu, P., & Pozo, J. M. (2008). La educación permanente: una opción política. Entrevista a Philippe Meirieu por Juan Manuel del Pozo. In AAVV, *Educación y vida urbana* (pp. 252-262). Barcelona: Asociación Internacional de Ciudades Educadres.

Minhós, I., & Matoso, M. (2007). *Quando eu nasci*. Oeiras: Planeta Tangerina.

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmatan.

Monteiro, A. R. (2005). *História da Educação. Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora e CIE-FC-UL.

Morell, S., & Fernando, J. (Edits.). (1990). *The Educating City. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (Sussi Morel; Jordi Fernando ed.). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Moore, T. (1595/1995). *Utopia*. Lisboa: Europa-América.

Moss, P., & Petrie, P. (2006). *From Children's Services to Children's Spaces. Public Policy, Children and Childhood* (4ª Edição, 2002 1ª ed.). London and New York: Routledge Falmer.

Nascimento, A. T. (Novembro de 2008). *Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: de instituição de educação especial e reabilitação a centro de recursos; de centro de recursos a fundação. Estudo de caso de uma organização. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança*. Obtido em 2010, de Repositorio da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9528/1/tese.pdf>

Neves, M. C. (2006). *Da vida na escola: histórias com crianças dentro*. Porto : Asa.

Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte, & M. E. Santos, *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas. In AAVV, *Espaços de educação tempos de formação. Textos da Conferência Internacional* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa

Oliveira, B., Coragem, C., & Martins, É. (2000). *Manual para a elaboração da Carta*

Educativa (Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Direcção de Serviços de Estudos e Planeamento da Educação ed.). (É. Martins, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação.

ONU, A. G. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido em 10 de Fevereiro de 2010, de UNICEF: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

ONU. (1954). *Declaração dos Direitos da Criança*.

Ortega Esteban, J. (1990). The idea of educating city through history. In *The Educating City. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. (Morell, Sussi; Fernando, Jordi ed., pp. 89-100). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Osberg, D., Biesta, G., & Ciliers, P. (2008). From Representation to Emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40, No. 1, 213-227.

Palhares, J. A. (2006). Um olhar retrospectivo sobre a Educação Não-Formal: a institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo educativo. *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005 - Teorias e Práticas*. XIV Colóquio AFIRSE .

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora.

Pina, M. A. (2002). Uma história que começa pelo fim. In M. A. Pina, *Histórias que me contaste tu* (pp. 18-25). Lisboa: Assírio e Alvim.

Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (Edits.). (1997). *As crianças - contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Playlink, & FreePlayNetwork. (2006). *Places for Play: The Exhibition*. Obtido em 30 de Março de 2010, de Places for Play: The Exhibition: <http://www.freeplaynetwork.org.uk/playlink/exhibition/woepossibility/possibility31.htm>

Poizat, D. (2003). *L' ducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.

Pozo, J. M. (2008). El concepto de ciudad educadora hoy. In AICE, *Educación y Vida Urbana. X Congresso Internacional de Cidades educadoras - São Paulo* (pp. 23-33). Barcelona: Associaci n Internacional de Ciudades Educadors.

Pujol-Busquets, J. M., & Vallet, M. (2000). Maria Montessori. *Educación Activa y Sensorial. Cuadernos de Pedagogia - especial 25 a os* , 23-34.

Qvortrup, J. (1999). Crescer na Europa. Horizontes actuais de estudos sobre a infância e a juventude. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. documento disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm, último acesso 29/03/2009.

Qvortrup, J. (2006). Are children subjects or a liability? *Childhood* , 13, nº4, 435-439.

Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rocha, P. M. (2007). Cidade para todos. *Jornal Arquitectos* , 227, 62.

Rogers, A. (2004). *looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm*. Obtido em 8 de Dezembro de 2009, de INFED - The Encyclopedia of Informal Education: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

Rogers, A. (2005). *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.

Rosa, J. C. (2010). Investigar em educação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Edits.), *Investigar em educação. Desafios do conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 31-38). UIED.

Ruivo, F. (2000). *O Estado labiríntico: o poder relacional entre poderes local e central em Portugal*. Porto : Afrontamento.

Santos, M. d. (10 de Maio de 2007). *Políticas Culturais em Portugal*. Obtido em 6 de Novembro de 2009, de Observatório das Actividades Culturais: www.oac.pt

Sanz Fernandez, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de adultos*. Lisboa: Educa; Unidade I & D Ciências da Educação da FPCE.

Sarmiento, M. (1999). Introdução. In M. Pinto, & M. Sarmiento, *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Sarmiento, M. (2008). Os olhares da sociedade portuguesa sobre as crianças. In I. Alarcão (Ed.), *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do estudo*. (pp. 29-43). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Schugurensky, D. (2006). «This Is Our School of Citizenship»: Informal Learning in Local Democracy . In Z. Bekerman, N. C. Burbules, & D. Silberman-Keller, *Learning in Places - the informal education reader* . New York: Peter Lang.

Skliar, C. (2003). Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. *Educação & Sociedade*, 24, nº 82, 29-240.

Smeyers, P., & Wringe, C. (2003). Adults and Children. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish, *The Blackwell guide to the Philosophy of Education* (pp. 311-325). Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishers.

Soares, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Sociologia da Infância*. Braga: sem publicação.

Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (16-20 de Agosto de 2004). *Investigação da Infância e Crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Obtido em 2007, de Cedec: http://cedec.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/CongressoAmesterdao_Agosto2004.pdf

Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steiner, G. (2005). *A ideia de Europa* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños* (4ª/1997 ed.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Trilla Bernet, J. (1990). Introduction. In *The Educating City. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (Morell, Suss; Fernando, Jordi ed., pp. 13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Trilla Bernet, J. (1993). *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

Trilla Bernet, J. (1999). A educa  n non formal e a cidade educadora: d as perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educa  n. *Revista Galega do Ensino* , 24, 199-221.

Trilla Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela.  mbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Trilla Bernet, J. (2006). *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed.

Unicef. (15 de Março de 2004). *Bulding Child Friendly Cities. A framework for action*. Obtido em 2008, de Child Friendly Cities: www.childfriendlycities.org

Vadeboncoeur, J. (2006). Engaging Young People: Learning in Informal contexts. *Review of Research in Education*, 30, 239-278.

Varela, J., & Alvarez-Uria, F. (1991). *Arquelogia de la escuela*. Madrid: Las ediciones de La

Piqueta.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In P. Christensen, & A. James (Edits.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 1-28). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

WEBGRAFIA

<http://moodle.fct.unl.pt/course/view.php?id=1226>

<http://www.alkantara.pt/arquivo.php?lang=2&id=87>

<http://www.ioe.stir.ac.uk/research/LETConference.php>

<http://www.ioe.stir.ac.uk/research/DoctoralSummerSchool.php>

<http://www.ine.pt>

<http://www.oac.pt>

<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

<http://www.lacittadeibambini.org/>

<http://www.childfriendlycities.org/>

<http://www.fpce.up.pt/ciie/infancia.html>.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Serendipidade>

http://europa.eu/institutions/consultative/cor/index_pt.htm

<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=109#i>

http://www.flexmens.org/drupal/?q=Aldo_van_Eyck_and_the_City_as_Playground

<http://www.playlink.org.uk/>

<http://www.ciudadesamigas.org/>

<http://www.cm-lisboa.pt/?idc=240>

http://agendalx.pt/cgi-bin/iportal_agendalx

<http://www.cultura-lvt.pt/pagina,2,41.aspx>

<http://www.gam.org.pt/>

<http://www.wwwwords.co.uk/eerj/>

<http://cedic.iec.uminho.pt/>

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

<http://rre.sagepub.com/>

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&nrm=iso&rep=&lng=pt

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_serial&pid=0871-9187&

<http://www.scribd.com/>

http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

[http://www.lib.ied.edu.hk/cgi-bin/handle.pl?pub=2260/1851.](http://www.lib.ied.edu.hk/cgi-bin/handle.pl?pub=2260/1851)

<http://www.ioe.stir.ac.uk/documents/DisciplinarityandInterdisciplinarityintheAcademicStudyofEducation>

<http://www.montessori-ami.org/>

ANEXOS

