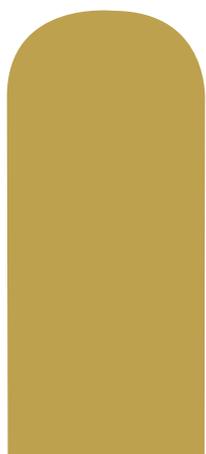
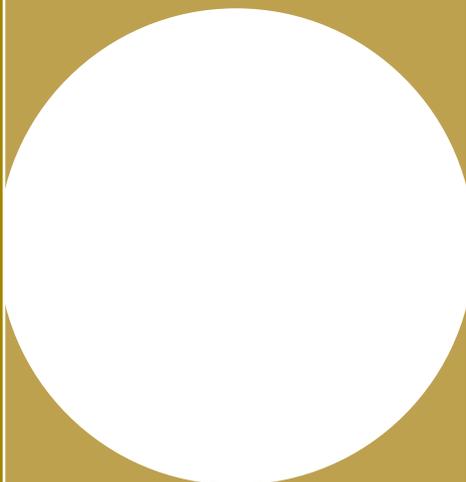


ANO 52-2, 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de
pedagogia



(Página deixada propositadamente em branco)

ANO 52-2, 2018

faculdade de psicologia e de ciências da educação
universidade de coimbra

revista portuguesa de
pedagogia

I
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U

Ficha Técnica

Fundador | Founding Member

Emile Planchard

Diretora | Director

Ana Maria Seixas

Editora | Editor

Ana Maria Seixas | rppedagogia@fpce.uc.pt.

Universidade de Coimbra (Portugal)

Comissão de Redação | Editorial Committee

Albertina Lima de Oliveira | aolima@fpce.uc.pt, Luís Alcoforado | lalcoforado@fpce.uc.pt, Carlos Reis | csreis@uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Conselho Editorial | Editorial Board

Ana Maria Tomás Almeida | aalmeida@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Ana Teberosky | atebrosky@ub.edu

Universitat de Barcelona (Espanha)

Ángel García del Dujó | agd@usal.es

Universidad de Salamanca, (Espanha)

Ángel Hernando-Gómez | angel.hernando@dpsi.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

António Gomes Alves Ferreira | antonio@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

António Nóvoa | anovoa@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

António Teodoro | teodoro.antonio@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)

Felice Carugati | felice.carugati@unibo.it

Università di Bologna (Itália)

Fernando Ribeiro Gonçalves | fgonc@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Francisco Peixoto | fpeixoto@ispa.pt

ISPA - Instituto de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Portugal)

João Barroso | jbarroso@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

João José Matos Boavida | jjboavida@gmail.com

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira | jferreira@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquín García Carrasco | carrasco@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanha)

Jorge Ávila de Lima | javilalima@hotmail.com

Universidade dos Açores (Portugal)

José Alberto Correia | correia@fpce.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Edição | Edition

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensauc@ci.uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Infografia | Infographics

Mickael Silva

Impressão e acabamento | Printing & Finishing

Sersilito, Empresa Gráfica, Lda.

Travessa Sá e Melo, 209, Apartado 1208, Gueifães 4471 Maia

Tiragem | Circulation

170

Depósito legal | Legal Deposit

97717/96

ISSN

0870-418X

ISSN Digital | Digital ISSN

1647-8614

DOI da Revista | Journal's DOI

10.14195/1647-8614

DOI do Volume | This issue's DOI

10.14195/1647-8614_52-2

Periodicidade | Regularity

Semestral

Estatuto Editorial | Editorial Statute

<http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia/estatutoeditorial>

José Eustáquio Romão | jer@terra.com.br

UNINOVE - Universidade 9 de Julho (Brasil)

José Ignacio Aguaded-Gómez | aguaded@uhu.es

Universidad de Huelva (Espanha)

Leandro da Silva Almeida | leandro@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Licínio Lima | llima@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Amor Pérez Rodríguez | amor.perez@dfesp.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

Maria Assunção Flores | aflores@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Augusta Bolsanello | mabolsanello@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Maria das Dores Formosinho Sanches Simões |

rnformosinhosanches@gmail.com

Universidade Portucalense (Portugal)

María Dolores Prieto Sánchez | lola@um.es

Universidad de Murcia (Espanha)

Mario Carretero | mario.carretero@mac.com

Universidad Autónoma de Madrid (Espanha)

Pedro Rocha dos Reis | preis@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

Salvador Peiró i Gregòri | salvador.peiro@ua.es

Universidad de Alicante (Espanha)

Steve Graham | steve.graham@asu.edu

Vanderbilt University (EUA)

Terezinha Nunes | terezinha.nunes@education.ox.ac.uk

University of Oxford (Inglaterra)

Thérèse Hamel | therese.hamel@fse.ulaval.ca

Université Laval (Canadá)

Vítor Manuel Reia-Baptista | vreia@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Morada para correspondência | Correspondence address

Revista Portuguesa de Pedagogia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

Tel.: 239 851 450, Fax: 239 851 462

E-mail: rppedagogia@fpce.uc.pt

Assinatura 2 volumes/ano | Subscriptions 2 volumes per year

Individual:

Nacional/Portugal - 28,00€; Europa/Europe - 40,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 49,00€.

Institucional:

Nacional/Portugal - 36,00€; Europa/Europe - 48,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 57,00€.

Preço - este número | Price - this issue

13,50 euros

Proprietário | Owner

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Endereço do Proprietário: | Owner's address

Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

NIPC

501617582

Sede de Redação | Editor's headquarters

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

Publicação ANOTADA na ERC e indexada na base de dados: ERIH PLUS

Índice / Index

- 5** Alteridade e Diálogo como Elementos Constituintes do Fazer Educativo - Um Olhar para a Perspectiva Dialógica
Constanza Kaliks Guendelman
- 19** Os Mitos e as Realidades: Concepções e Práticas no Exercício da Expressão Livre das Crianças
Elisa Maria de Barros Marques
- 47** Projeto de Escola a Tempo Inteiro para o 6.º Ano de Escolaridade: "O Pirata do Ulisses"
Pedro Cabral Mendes, Cristina Rebelo Leandro,
Francisco Campos, Pedro Parreira, Lisete Mónico
- 69** Ambientalização Curricular no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Análise à luz do indicador de Flexibilidade e Permeabilidade
Jaqueline Gomes Nunes Waszak, Simone Valdete dos Santos
- 89** Importância da Educação Pré-Escolar na Transição para a Idade Adulta: Resultados de um Estudo Português
António Castro Fonseca
- 111** Recensão ao Livro A criança e a escolarização: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX-XX
Luís Mota

(Página deixada propositadamente em branco)

Alteridade e Diálogo como Elementos Constituintes do Fazer Educativo – Um Olhar para a Perspectiva Dialógica¹

Constanza Kaliks Guendelman²

Resumo

Este artigo visa contribuir para o estudo da receção e do impacto que o pensamento dialógico do século XX teve na educação, e verificar em que medida ele tem um potencial ainda a ser explorado para as práticas educativas no presente. A ideia da relação com o outro e com o mundo como elementos constitutivos da pessoa, como fundamento e condição de existência da singularidade de cada um dentro do contexto das outras singularidades, é desenvolvida por diversos pensadores no decurso do século XX. Em particular, Buber, Rosenzweig e Paulo Freire na América Latina – em sua realidade multicultural e também de significativa exclusão social –, se ocupam da questão do pluralismo, da coexistência como fator essencial e condição de ser na permanente formação da pessoa e do espaço interpessoal como premissa para o humano.

Palavras-chave: educação; formação; diálogo; alteridade

1 O texto é parte das atividades no pós-doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra.

2 Email: ckaliks@gmail.com

Otherness and dialogue as constituting elements of education – An outlook into the dialogical perspective

Abstract

This article aims to contribute to the study of the reception and the impact that 20th century dialogic thought has had on education, and to verify to what extent it has a potential to be explored for educational practices in the present. The idea of the relation with the other and with the world as constitutive elements of the person, as the foundation and condition of existence of the singularity of each one within the context of the other singularities, is developed by several thinkers in the course of the twentieth century. In particular, Buber, Rosenzweig and Paulo Freire in Latin America – in their multicultural reality, also of significant social exclusion –, deal with the issue of pluralism, coexistence as an essential factor and condition of being in the permanent formation of the person and of space interpersonal as a premise for the human.

Keywords: education; formation; dialogue; otherness

Alteridad y diálogo como elementos constitutivos de la acción educativa – Una mirada hacia la perspectiva dialógica

Resumen

Este artículo pretende contribuir con el estudio de la recepción y del impacto que el pensamiento dialógico del siglo XX tuvo en la educación, y verificar en qué medida él tiene un potencial aún por explotar para las prácticas educativas en el presente.

La idea de la relación con el otro y con el mundo como elementos constitutivos de la persona, como fundamento y condición de existencia de la singularidad de cada uno dentro del contexto de las otras singularidades, es desarrollada por diversos pensadores en el curso del siglo XX. En particular, Buber, Rosenzweig y Paulo Freire en América Latina – en su realidad multicultural y también de significativa exclusión social –, se ocupan de la cuestión del pluralismo, de la coexistencia como factor esencial y condición de ser en la permanente formación de la persona y del espacio interpersonal como premisa para lo humano.

Palabras clave: educación; formación; diálogo; alteridad

Introdução

O pensamento que confere ao diálogo o caráter de elemento essencial e constitutivo da humanidade, que vê no encontro com o outro e na possibilidade de relação um fundamento do fazer-se humano, começa na antiguidade e acompanha, no decurso da história, as reflexões filosóficas. Para Sócrates a vida sem a possibilidade dialógica não parece ter valor; o outro, aquele que possibilita o diálogo, faz-se essencial: “Quando são dois, se um não vê, o outro logo percebe o caminho” afirma, dando razão a Homero (Platão, 2002, p. 103). Mais de dois mil anos depois lemos em Lévinas:

A reflexão do cogito não pode mais surgir para assegurar a certeza do que sou, quando muito para garantir a certeza de minha própria existência. Esta existência, tributária do reconhecimento por outrem, sem a qual, insignificante, ela se apreende como realidade sem realidade, torna-se puramente fenomenal. (1991/2004, p. 47)

A ideia de que o diálogo não é apenas expressão da humanidade do homem já constituída, mas que é no concretizar do processo dialógico que o homem se faz, será dita em múltiplas formas e encontrará as mais diversas expressões nos trajetos do pensamento ocidental.

Exemplarmente no humanismo quatrocentista, no Renascimento dos séculos XV e XVI, o diálogo se manifesta em sua potencialidade de maneira inequívoca. Encontraremos neste “outro momento da globalização” uma clara abertura “ao reconhecimento da unidade na riqueza e fecundidade da diferença que a constitui” (André, 2005, p. 146): alarga-se a perspectiva para o homem como ser de relação, em sua singularidade absoluta em permanente interação com as outras singularidades, também em movimento e em devir. Cinco séculos depois, já no decurso do século XX, as muitas abordagens do diálogo como elemento central do humano adquirem um caráter existencial face à experiência da desumanidade que emerge em sua ausência. No estudo que realizou sobre os sistemas totalitários, Hannah Arendt aponta para a relação constituinte e essencial entre o indivíduo e seu contexto social: são os outros que afirmam minha identidade, minha singularidade, na medida em que se dirigem a mim; ligado aos outros e em relação com eles é que minha identidade se faz parte inconfundível do mundo (Arendt, 1951/2012, p. 407).

No âmbito da política e das ciências sociais as consequências da possibilidade dialógica têm sido investigadas e discutidas e também no campo da constituição da pessoa, o diálogo se faz um elemento central como vemos em Ricoeur, em Steiner (2010), em Buber, em Lévinas.

Hoje, entre os muitos e imensos desafios que se colocam ao âmbito educativo, torna-se inevitável perguntar quais as possibilidades aí existentes para a formação de uma consciência de si e do mundo capaz de abarcar a realidade do outro e do mundo como outro, de um outro que requer cuidado, que quer ser conhecido e reconhecido em sua singularidade e cuja unicidade é tão relevante e essencial para a pluralidade do mundo quanto a singularidade própria, de cada um, que permite perceber e participar dessa diversidade que todos compartilham. Em outras palavras, para além de projeto iluminista que foi por séculos e de projeto tecnicista e econômico que é no agora, a educação pode ser um projeto de cidadania numa acepção de participação de significados que incluam como fator essencial a alteridade, a pluralidade e que possam reconhecer no encontro com o outro o alicerce para a construção de uma perspectiva individual (Machado, 2016, cap. 4).

Nesse sentido vemos que o pensamento dialógico pode contribuir de forma significativa na educação que se proponha a um humanismo, tanto mais urgente quanto mais se configuram condições em que a sociedade se arrisca a perdê-lo. O potencial de aniquilação do qual hoje dispomos é, em vários sentidos, sem precedentes, por isso estar atento à nossa enorme fragilidade constitui tarefa necessária de um pensar que levou, também, ao desenvolvimento desse poder destrutivo (Jonas, 2004, pp. 25-27).

Se, por um lado, muito tem sido escrito sobre o diálogo, ainda há muito a ser investigado sobre a sua recepção no âmbito educativo. Este trabalho visa contribuir para o estudo dessa recepção a partir de um olhar sobre as perspectivas de Martin Buber e Franz Rosenzweig, abrindo questões sobre o impacto que o pensamento dialógico já mostrou ter na educação e indagando o seu potencial ainda a ser explorado.

A alteridade como elemento constituinte

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1954/2009, p. 247)

Estas palavras de Hannah Arendt, não obstante contarem com mais de meio século, continuam atuais na reflexão que há a fazer sobre educação no presente, e o quanto essa reflexão tem de existencial em uma sociedade na qual os valores econômicos têm feito dos saberes uma mercadoria e da escola o âmbito da realização desse paradigma que determina grande parte das ações e decisões da nossa vida.

Quais são as perspectivas educativas para uma construção social que não se restrinja ao terreno econômico, que encare o ser humano para além da perspectiva de consumidor de bens, que considere a criança e o jovem em permanente fazer-se e refazer-se a partir da relação que estabelece com os outros e com o mundo? Uma escola que se centre, como escreve Machado: “[...] cada vez mais na transformação dos indivíduos em sujeitos, em atores sociais conscientes, em pessoas que combinem uma identidade única com uma pertinência cultural, uma liberdade de ação e um senso de responsabilidade.” (2016, p. 94)

Podemos dizer que a relação com o mundo e com os outros é constituinte do sentido de estar no mundo, como afirma Arendt: “nada do que é, na medida que aparece, existe no singular; tudo o que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra” (1971/2002, p. 17). Se a pluralidade é a lei da Terra, aprender a ser na pluralidade é um exercício básico e configura uma tarefa central da educação.

Essa complexa relação da singularidade de cada um com o todo no qual se insere e que, em sua inserção, ao mesmo tempo, constitui o todo, foi dita e estudada em sua imensa fecundidade no decurso do século XX. A afirmação de uma perspectiva do humano embasada na relação como fator constituinte é um legado riquíssimo que esse século, tão marcado por desumanidade, realizou. Afirmação que, muitas vezes, se originou na tentativa de entender as condições em que o ser humano concretiza suas decisões e ações.

Estamos na área de um humanismo – como o de Buber, de Rosenzweig, de Steiner, de Lévinas, de Mounier e de muitos outros – que se alicerça num amplo conhecimento do humanismo já pensado séculos anteriores. Basta, a título de exemplo, mencionar Buber (2013), que em seu doutoramento estuda o princípio de individuação em Jacob Böhme e Nicolau de Cusa, ou Arendt, que em seu doutoramento se dedica ao tema do amor na obra de Santo Agostinho. Em ambos, a ideia da alteridade como experiência para a construção da pessoa e da relação como elemento fundante da existência de cada um, transcende as circunscrições da origem cultural ou religiosa e se mostra assim, ela mesma, uma realidade que abarca e se funda na diversidade de experiências que participam de sua construção.

Em uma sociedade em que a mestiçagem deixa de ser um fenômeno isolado de um lugar específico e passa a ser um fenômeno compartilhado em mais e mais

lugares – mestiçagem de povos, culturas, línguas –, a singularidade de cada um vai se constituindo face a uma imensa diversidade de outras singularidades que vão gerando uma multiplicidade de pertencimentos. Não mais se pode falar em um enraizamento único: são enraizamentos diversos, simultâneos, inter cruzados, até mesmo contraditórios os que hoje compõem as identidades que se formam. Glissant fala em sua *Introdução a uma Poética do Diverso* sobre o fenômeno que chama de creolização: o surgimento de algo totalmente imprevisível e novo a partir do encontro de culturas e línguas.

Nesse cenário novo já não se pode, pois, pensar a construção da identidade embasada em uma raiz única, e a multiplicidade de pertencimentos não é mais um sistema mas uma procura de indícios, apoia-se em conhecimentos e também em elementos poéticos para poder corresponder à complexidade e imensa diversidade do mundo (Glissant, 2013, pp. 11-21). Em suas reflexões sobre identidade e multiculturalidade, André sugere, para esse âmbito, a lei da metamorfose como uma possibilidade: “o nosso devir histórico-cultural é também o devir das nossas identidades culturais que são múltiplas, fugidias, entretecidas de materiais heterogêneos, e se alguma lei as rege é a lei da reconfiguração permanente, ou seja, a lei da metamorfose” (2012, pp. 60-61).

A co-existência deixa de ser entendida como uma manifestação secundária: ela é condição primeira de existir. Nancy, chamando essa co-existência de ‘ser singular plural’, afirma que o existir é co-existir, que o ser singular não pode separar-se do ser-com-outros; e que o ser-com-os-outros não é uma característica adicional do ser singular, mas a sua condição de ser (1996/2004, p. 61). Ou, nas palavras de Pereira, “só com o outro e no mundo somos autenticamente nós mesmos e estar fora junto de outrem não é queda nem alienação mas sentido e valor” (1986, p. 49).

Da negação ou não consideração dessa inter-relação constitutiva se fizeram e fazem ações geradoras de exclusão, de domínio, de opressão, nos mais diversos níveis e contextos, o que pode assumir diversas expressões: desde supremacia explícita daquele que sabe sobre o que não sabe, do que tem sobre o que não tem, do conquistador sobre o conquistado, até uma supremacia mais implícita que julga e se deixa julgar por critérios de valoração que são próprios para coisas, mas não para o que é do âmbito do humano. Dussel (2011) aponta para o quanto essa ideia do absoluto, como totalidade, causa, de forma inevitável, vítimas excluídas e que hoje constituem uma parte significativa, talvez uma maioria, da sociedade global. Em sua *Ética da Liberação* (2011), Dussel propõe investigar em que medida as vítimas de um tal sistema encontram, enquanto participantes ativos de transformação social, uma mudança embasada na interação simétrica delas mesmas numa comunidade

solidária por elas instaurada, valendo-se de uma ética enraizada na corporalidade e na vida (André, 2005, pp. 132-137).

Atualidade das abordagens: Martin Buber e Franz Rosenzweig

Como se faz uma educação que abarque esse ser-com-os-outros como elemento constituinte do ser? Os autores que no decurso do século XX fizeram a pergunta e que se depararam com a necessidade de respondê-la destacaram o diálogo como elemento fundante.

No contexto educativo latino-americano – e para além dele – Paulo Freire assume um papel inaugural. Em sua experiência em contextos sociais à margem de uma participação do capitalismo mundial, fundamenta seu trabalho pedagógico na dialogicidade intersubjetiva: o educador vai aprender do educando, vai ensinar a partir da experiência do educando, e a todos os participantes do processo de aprendizagem será dado o direito à palavra, direito central e ponto de partida para uma consciência crítica. A prática real e não uma ideia abstrata e geral é a base para o estabelecimento do diálogo (Freire, citado por Dussel, 2011). A *co-laboração* é o alicerce para a transformação do mundo:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista como sua primeira característica implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. [...]. O *eu* dialógico sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe, também, que constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. (Freire, 1987, p. 96)

Paulo Freire se remete, no texto, a Buber que se torna uma referência essencial no que diz respeito ao pensamento dialógico. Não somente inaugura um discurso que explicita a relação como elemento constitutivo do humano, como quer desenvolver um saber que se volte à capacidade de agir (Dascal, 1973/2007). A responsabilidade pelo outro transcende um imperativo externo e se volta para a sua realidade – esta sempre específica, sempre singular na sua concretude:

Somente uma coisa importa: que eu seja todo ouvido à situação tal qual ela se oferece para mim, isto é, à manifestação da palavra a mim dirigida, até as profundezas onde o ouvir se confunde com o ser, e que eu ouça o que deve ser ouvido e que a isto responda. (Buber, 1973/2007, p. 115 e Buber, 2014, p. 245)

Buber, na sua procura pela pluralidade na identidade, alicerça-se em Nicolau de Cusa que inaugura, na transição da Idade Média para a Modernidade, um pensamento essencialmente dialógico ao questionar-se sobre o saber como relação e caminho do homem na procura do absoluto. Concebe o homem como ser em permanente devir, em condição de vínculo e movimento, como ser de diálogo; concebe o diálogo, como a expressão do humano, confere um lugar central à possibilidade de conhecimento. A procura por conhecimento radica no conhecido e aponta para o que se desconhece e que se quer saber: movendo-se entre saberes adquiridos e saberes a serem apreendidos, o conhecimento tem a característica discursiva, sendo permanente movimento de ir e vir (Volkman-Schluck, 1957).

Ao espaço que tanto se interpõe quanto possibilita a relação entre o eu e o tu, Buber chama - e com isso cunha um termo que se incorpora aos conceitos essenciais do discurso dialógico - de 'inter-humano', 'zwischenmenschlich'. Este espaço não é apenas uma construção auxiliar para o entendimento do diálogo, "é espaço ôntico que se localiza [...] Para além do que é subjetivo, para além do que é objetivo, na tênue linha em que eu e tu se encontram [...]" (Buber, citado por Mendes-Flohr, 1978, p. 43).

Tendo sido introduzido ao pensamento sociológico por um de seus fundadores, Georg Simmel, Buber ocupa-se, desde cedo, com a relação da pessoa no contexto do social e com as suas possibilidades de realização na mutualidade (Mendes-Flohr, 1978). Realiza, em sua obra, um percurso que conduz a uma explicitação sempre mais precisa desse espaço inter-pessoal como algo que não apenas é expressão de subjetividade mas que constrói o ambiente social, ou seja, humano.

Buber está longe de ser, no início do século XX, o único a ocupar-se de um entendimento da humanidade do homem a partir de uma perspectiva da relação e do diálogo. Em sua introdução ao livro de Mosès sobre a filosofia de Franz Rosenzweig, Lévinas sugere que nessa filosofia se encontra um gesto que possivelmente coloca a Filosofia Dialógica de Buber em um âmbito ainda mais amplo (Mosès, 1982/1985). Em Rosenzweig pressentimos a positividade do absoluto pluralismo: contrariamente à tradição filosófica em que a diversidade se dissolve no pensar que unifica o diverso na própria interioridade, ele nos familiariza com a possibilidade de pensar aquilo que não é sintetizável, que permanece diferente (Mosès, 1982/1985).

Nas "observações adicionais" à sua obra principal, *Estrela da Redenção*, Rosenzweig se refere ao "pensamento preferido da modernidade": o pensamento do eu e a redução da experiência de mundo e de deus a um 'eu' que experimenta (Rosenzweig, 1984, p. 143, e Rosenzweig, 2005, p. 20). Está colocada, novamente, a questão: de que maneira pode ser pensado esse 'eu' para que não se reduza e restrinja a uma concepção restrita de um mundo que de fato se faz na inter-ação de pessoas que

se constituem a partir da relação que estabelecem com os outros e com o mundo? A essa questão Rosenzweig responde: na realidade efetiva dada pela experiência, a separação de mundo, deus e homem é superada e o que temos são seus vínculos. E daí decorre um método que ele chama de ‘novo pensamento’ – no lugar do método do pensar, desenvolvido por toda a filosofia anterior, aparece o do falar:

O pensar é atemporal e quer sê-lo; ele quer de um só golpe estabelecer mil ligações; para ele o último, a meta, é o primeiro. O falar está ligado com o tempo, se nutre do tempo, não quer nem pode abandonar seu solo nutritivo; não sabe antecipadamente para aonde sairá; deixa que o outro lhe dê as deixas. Vive sobretudo da vida do outro [...]. No momento em que se desenvolve o diálogo verdadeiro ocorre algo; eu não sei antecipadamente o que o outro me dirá, porque ainda nem sei o que eu mesmo direi [...]; a diferença entre o antigo e o novo pensamento [...] não reside no fato de que um é silencioso e o outro fala em voz alta, mas na necessidade do outro [...]. Falar significa falar a alguém e pensar para alguém; e esse alguém é sempre um alguém inteiramente determinado e não tem somente ouvidos [...], mas também uma boca. (Rosenzweig, 1984, pp. 151-152 e Rosenzweig, 2005, pp. 33-35, tradução livre)

Explicitamente Rosenzweig considera que o outro é real e não pode ser substituído por nada, nem pelo seu conceito (Souza, 2006). É o outro que me permite ser, que me permite dizer e que também diz (Casper, 2005). Esta conjectura conduz-nos ao cerne da questão educativa: ensinar e aprender se fazem dois aspectos de um diálogo em que os interlocutores se reconhecem mutuamente, se possibilitam em seus dizeres – é para e graças à relação que se estabelece o vínculo com o outro, com o mundo e com o saber do mundo e de si.

Tanto Buber como Rosenzweig sabem da dificuldade de trazer o pensamento que propõem a uma prática mas ambos o tentam. Buber, em muitos de seus escritos sobre educação, juventude e formação, na atividade docente, no engajamento social; e Rosenzweig chega ao ponto de recusar uma carreira acadêmica por considerá-la insuficiente para uma efetividade real do conhecimento, dedicando-se à escola de formação que fundou em Frankfurt (Licharz, 2006). E ambos se deparam com as dificuldades efetivas dos seus intentos, deixando aberta a questão das condições em que uma prática dialógica pode ser vivida sem tornar-se, também ela, subsidiária de um desejo de realizar uma ideia para lá do contexto em que ela se faz concreta.

Abre-se um campo vasto e complexo de questionamentos: o da factibilidade de uma prática pedagógica centrada em um entendimento que considera o diálogo não

apenas expressão de uma personalidade já pronta, mas como elemento no fazer-se permanente dessa personalidade a partir de suas relações com os outros e com o mundo. Pereira (1986), considerando os *Discursos Sobre Educação* de Buber, afirma que “a relação pedagógica exige categorias dialógicas, pois a educação acontece numa linguagem de interpelação e resposta, que se intensifica até à responsabilização” (p. 154). Também o conhecimento será, então, forma de vínculo, será participação e não reflexo de saberes já estabelecidos.

Educação como prática de responsabilização – da recepção do pensamento dialógico

Que lugar ocupa a perspectiva que acima abordámos nas práticas pedagógicas atuais? É certo que se trata de uma pergunta que não pode ser respondida simplesmente, mas formulá-la exige um olhar que se nos afigura relevante.

No contexto da educação projetada como prática de responsabilização, Biesta (2004) faz uma reflexão sob a ótica da ética no pós-modernismo: além de comunidades que se formam a partir daquilo que indivíduos têm em comum (como uma linguagem, marcos conceituais, construções, por exemplo) e que dão origem a nações e instituições, também existem comunidades formadas a partir da alteridade, de diferenças, por aqueles que ‘nada têm em comum’. No primeiro tipo de comunidade (que o autor chama de ‘comunidade racional’), segundo Alphonso Lingis (1994), a produção de um discurso comum leva a uma possibilidade de intercambiar os indivíduos, uma vez que cada um é um representante da totalidade e, ao falar, dá-lhe voz; já na comunidade daqueles que ‘nada têm em comum’ as vozes não são intercambiáveis, cada voz é única e não substituível, e o que cada um tem a dizer não pode ser dito por outro.

O âmbito educativo que se ocupa predominantemente da aquisição de conhecimentos transmitidos participa da construção de uma ‘comunidade racional’, já o âmbito educativo que se traduz no exercício de dar espaço de fala e escuta a questões que se desvendam, participa da construção de uma comunidade daqueles que ‘nada têm em comum’. Este último âmbito constituiu, segundo Biesta (2004), a tarefa primeira da educação: ensinar os alunos a falarem em suas próprias vozes para encontrarem, nesse exercício, a relação com os outros e aprenderem, assim, a responsabilização – como resposta ativa às demandas dos outros e do mundo.

No campo de uma educação comprometida com a co-responsabilização social a partir do reconhecimento da potencialidade individual, o movimento embasado nas ideias de Rudolf Steiner tem um papel de crescente relevo em muitos lugares.

A ideia de que o indivíduo se desenvolve e constitui aprendendo o mundo e, ao aprendê-lo, cria vínculos a partir dos quais nasce o desejo de participação ativa e autônoma, norteia escolas e projetos nos quais a colaboração e o diálogo – familiares, professores, a comunidade – são o fundamento do fazer pedagógico. Em seu estudo sobre o diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner, Bach Jr. aponta para o potencial de futuro de uma perspectiva humanista centrada em um entendimento do humano como devir: “a dialogicidade renovadora e humanizadora é o objetivo da criticidade cointencionada [Freire] e do individualismo ético [Steiner, (1962)]. [...] Daí que o elemento ontológico em Freire e Steiner é a esperança, que não é passividade de quem aguarda, mas a positividade de quem realiza o inédito” (2012, p. 318).

Ainda no contexto da educação como prática de responsabilização, citamos aqui outros dois autores contemporâneos que partem do trabalho de Buber, atendendo a suas implicações

Bohnsack (2008) é um desses autores. Ele aponta para a problemática da perda da pessoa em uma educação padronizada e sugere que, na perspectiva de uma personalidade fundada no diálogo, na afirmação da alteridade como possibilidade de ser, a atuação educativa estará centrada na relação, na mutualidade. A afirmação da responsabilidade se concretizará na resposta a cada situação específica e na abertura para realidade do outro e das circunstâncias como estas estão dadas. Krone (1993), o outro desses autores, apresenta consequências da perspectiva dialógica para aquilo que chama de tarefa essencial da educação: a responsabilização radical pelos outros. No estar contemporâneo, onde a simultaneidade e a pluralidade são elementos constituintes do cotidiano, as condições básicas da educação são colocadas em questão quando a sua finalidade é definida de maneira unívoca, e a possibilidade de escolher conteúdos e métodos se distanciam da realidade em que os alunos vivem. Ambas levam ao que o autor chama de potencialização do “hiato” pedagógico, um estranhamento entre as propostas educativas e a possibilidade de realizá-las (Krone, 1993). Propõe, então, a procura não de objetivos homogeneizantes, uniformizadores, mas sim a prática sempre renovada de, ouvindo, respondendo, reconhecendo, entregando-se, abrir-se à pluralidade de sentido, na diversidade e nas contradições do cotidiano, oportunidades de uma humanização permanente.

Conclusão

Com este artigo pretendemos um olhar para o entendimento do diálogo e da alteridade como elementos constituintes do fazer educativo. A questão que colocamos é em que medida o diálogo e a alteridade, entendidos como elemento consti-

tuinte da pessoa, se podem integrar no fazer pedagógico. Trata-se de uma questão ampla e multifacetada que exige, ela mesma, a abertura para o diálogo, na procura por um saber que se renova.

Destacamos dois autores que consideramos centrais na exploração da questão: Buber e Rosenzweig, os quais abrem, com suas contribuições, perspectivas que apontam para desenvolvimentos ainda a serem feitos. E apontamos para Paulo Freire como exemplo de recepção no fazer educativo dessas contribuições.

Esses desenvolvimentos e essa recepção no fazer educativo terão de ser, necessariamente, radicados no ser humano em sua potencialidade de se fazer e de vir a ser, para além dos enfoques técnicos da contemporaneidade e dos interesses econômicos a que parece estar cada vez mais sujeita. Terão também de ser, necessariamente, radicados na constituição de saberes e da própria identidade.

Fazendo convergir estas duas fontes de reflexão, continuamos a investigar o seu potencial pedagógico, que terá de traduzir um vínculo com aquilo que em movimento e em processo conduz à consciência de que, como diz Frankl “ser um ser humano aponta sempre para além de si, e a transcendência de si mesmo é a essência da existência humana” (2011, p. 100, trad. própria).

A investigação que realizamos, cujo centro é o diálogo que se faz e refaz, encerra, inerentemente, a percepção de alteridades e os seus limites circunstanciais, bem como o reconhecimento da permanente necessidade de reequacionar formas de relação. Necessidade esta na qual radica um fazer educativo vivo, fundado na reciprocidade e aberto ao futuro.

Referências bibliográficas

- André, J. M. (1999). *Pensamento e afectividade*. Coimbra: Quarteto Editora, s.a.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*. Coimbra: Palimage.
- Arendt, H. (2002). *A Vida do espírito* (5.ª ed.) (A. Abranches & C. A. R. de Almeida, Trans.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro* (6.ª ed.) (M. W. Barbosa, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (2012). *Origens do totalitarismo* (R. Raposo, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1951).
- Bach Jr., J. (2012). *A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Paraná). Consultado em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32322/R%20-%20T%20-%20JONAS%20BACH%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Biesta, G. (2004). The community of those who have nothing in common: education and the language of responsibility. *Interchange*, 3, 307-324.
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Buber, M. (2005). Rede über das Erzieherische. In Juliane Jacobi (Ed.), *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, (pp. 136-154). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (2007). *Do diálogo e do dialógico* (M. E. de Souza Queiroz & R. Weinberg, Trad.). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1973).
- Buber, M. (2013). *Mythos und mystik. Frühe religionswissenschaftliche Schriften*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (2014). *Das dialogische Prinzip* (13.^a ed.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Casper, B. (2005). Libertad-Revelación-Redención. Su relación en el pensamiento de Franz Rosenzweig. In F. Rosenzweig, *El nuevo pensamiento* (pp. 249-269). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Dascal, M. (2007). A ideia da paz na filosofia de Martin Buber. In M. Buber, *Do diálogo e do dialógico* (M. E. de Souza Queiroz & R. Weinberg, Trads.) (pp. 11-29). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1973).
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (7.^a ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- Frankl, V. (2011). *Der Mensch vor der Frage nach Sinn*. München: Piper.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Consultado em 23 de outubro de 2018, em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf
- Glissant, E. (2013). *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit* (2.^a ed.) (B. Till, Trad.). Heidelberg: Verlag das Wunderhorn.
- Guendelman, C. K. (2009). *O conceito de douta ignorância de Nicolau de Cusa em uma perspectiva pedagógica*. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo – Brasil. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-142805/pt-br.php>
- Guendelman, C. K. (2014). *Desejo e percurso na construção do conhecimento: aspectos pedagógicos na obra de Nicolau de Cusa*. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo – Brasil. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13102014-142934/pt-br.php>
- Jonas, H. (2004). *Leben, Wissenschaft, Verantwortung – ausgewählte Texte*. Ed. Dietrich Böhler. Stuttgart: Reclam Universal Bibliothek.
- Krone, W. (1993). *Martin Buber – Erziehung unter dem Radikalanspruch mitmenschlicher Verantwortung. Überlegungen zur Verantwortungsproblematik im Spätwerk Martin Bubers aus pädagogischer Sicht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lévinas, E. (2004). *Entre nós. Ensaios sobre a alteridade*. (P. S. Pivatto, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes. (Obra original publicada em 1991).
- Licharz, W. (2006). Rosenzweig und die Pädagogik. Inspirationen für eine humanistische Bildungsarbeit. In W. Schmied-Kowarzig (Ed), *Franz Rosenzweigs "neues Denken"*. Bd. I: *Selbstbegrenzendes Denken – in philosophos* (pp. 275-282). München: Karl Alber Freiburg.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

- Machado, N. J. (2006). *Educação: cidadania, projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.
- Machado, N. J. (2016). *Educação: autoridade, competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras.
- Mendes-Flohr, P. R. (1978). *Von der Mystik zum Dialog. Martin Bubers geistige Entwicklung bis hin zu 'Ich und Du'*. Königsstein: Jüdischer Verlag.
- Mosès, S. (1985). *System und Offenbarung – Die Philosophie Franz Rosenzweigs* (R. Rochlitz, Trad.). München: Wilhelm Fink Verlag. (Obra original publicada em 1982).
- Nancy, J.-L. (2004). *Singular plural sein* (U. M. Schell, Trad.). Zürich: Diaphanes. (Obra original publicada em 1996).
- Pereira, M. B. (1986). *Filosofia e crise atual de sentido -1*. In Separata de *Tradição e Crise - 1*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Platão (2002). Protágoras, 348d, In *Diálogos. Protágoras, Górgias, Fedro* (2.ª ed.), C. A. Nunes (Trad.). Belém do Pará: Editora Universitária.
- Rosenzweig, F. (1984). *Zweistromland. Kleinere Schriften zu Glauben und Denken*. Dordrecht: Martinus Nijhof Publishers.
- Rosenzweig, F. (2005). *El nuevo pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Souza, R. T. de. (2006). Das neue Denken und die Ermöglicheung des Friedens – Franz Rosenzweig und Emmanuel Lévinas im Zentrum der Ereignisse des 20. Jahrhunderts. In W. Schmied-Kowarzig (Ed.), *Franz Rosenzweigs neues Denken*. Bd. I: *Selbstbegrenzendes Denken – in philosophos* (pp. 583-595). München: Karl Alberg Freiburg.
- Steiner, R. (1962). *Die philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2010). *Das gespiegelte Ich*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Volkman-Schluck, K. H. (1957). *Nicolaus Cusanus. Die Philosophie im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Os Mitos e as Realidades: Concepções e Práticas no Exercício da Expressão Livre das Crianças

Um estudo exploratório sobre o desenvolvimento da expressão livre nas crianças dos 6 aos 10 anos, na área da Educação e Expressão Plástica

Elisa Maria de Barros Marques¹

"A pedagogia e o trabalho do professor estão ainda muito fechados nas psicologias do desenvolvimento, nas psicologias de Piaget, em certas sociologias do século XX. (...) A pedagogia precisa de respirar (...)." (Nóvoa, 2005)

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo debater o conceito de expressão livre nas crianças (6-10 anos) no contexto da aprendizagem da Educação e Expressão Plástica (EEP). Nesta discussão mobiliza-se o papel que é atribuído à expressão comumente afirmada nos discursos dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) de que as crianças são livres por natureza, exprimindo-se plasticamente de acordo com a sua imaginação e a sua criatividade. Esta maneira de pensar, conhecer e dizer tem-se constituído numa quase aceitação coletiva do pensamento educativo na prática da educação e expressão plástica e nas artes em geral, tornando-se num mito pedagógico e numa verdade intuída. É em torno da análise e da problematização dos discursos de um grupo de seis docentes do 1º ciclo do Ensino Básico que se procura clarificar quais os fundamentos que os levam a incentivar e criar condições para o que classificam de expressão livre das crianças.

Palavras-chave: Educação Artística; Educação e Expressão Plástica; expressão livre; criatividade; mito

¹ Estudante do curso doutoral em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Email: elisa.barros.marques@gmail.com

The Myths and the Realities: Conceptions and educational practices concerning children's free

Expression – An exploratory study about the development of children's (aged 6-10) free expression, in the visual arts

Abstract

This study has the main purpose of debating the concept of free expression regarding children (aged 6-10), in the context of learning of visual arts. In this debate, it is mobilized the role played by the viewpoints very often stated by Primary school teachers, that children are free by nature and that they express themselves aesthetically according to their imagination and their creativity. This way of thinking, knowing and stating has turned into an almost common assumption of educational thought, in their educational practice and aesthetic expression, as well as in the Arts in general; therefore, it has become a pedagogical myth and a perceived truth. Based on the discourse analysis and questioning of a group of six Primary school teachers, it is aimed to clarify which basic principles and criteria underpin these ideas and lead these teachers to foster and decide the conditions for what they label as children's free expression.

Keywords: Artistic Education; Education and Aesthetic Expression; free expression; creativity; myth

Los Mitos y las Realidades: Concepciones y Prácticas en el Ejercicio de la Expresión Libre de los Niños

Un estudio exploratorio sobre el desarrollo de la expresión libre en los niños de 6 a 10 años, en el área de Educación y Expresión Plástica

Resumen

Este artículo tiene como principal objetivo debatir el concepto de expresión libre en los niños (6 a 10 años) en el contexto del aprendizaje de la Educación y la Expresión Plástica (EEP). En esta discusión se moviliza el papel que se atribuye a la expresión comúnmente afirmada en los discursos de los profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (1º CEB) de que los niños son libres por naturaleza, expresándose plásticamente de acuerdo con su imaginación y su creatividad. Este modo de pensar, conocer y decir se ha constituido en una casi aceptación colectiva del pensamiento educativo en la práctica de la educación y expresión plástica y en las artes en general, convirtiéndose en un mito pedagógico y en una verdad intuida.

Es en torno al análisis y la problematización de los discursos de un grupo de seis profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica que se busca aclarar cuáles son los fundamentos que los llevan a incentivar y crear condiciones para lo que clasifican de expresión libre de los niños.

Palabras clave: Educación Artística; Educación y Expresión Plástica; expresión libre; creatividad; mito

Início do percurso

No debate que pretendo encetar em torno da expressão livre das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), afigura-se importante a conjugação de uma síntese do percurso histórico do modo como os professores do século XXI desenvolvem a aprendizagem das crianças na área da Expressão e Educação Plástica (EEP), convicta que esta área não está desligada dos movimentos pedagógicos do ensino em geral e de uma determinada ideia de escola que socialmente se foi desenhando e construindo.

A designação de expressão livre das crianças e a necessidade que estas têm em expressarem-se livremente na área das artes é uma preocupação e um dado quase adquirido nos discursos de todos os docentes. No entanto, o que se coloca em questão é o significado por eles atribuído à designação expressão livre.

É neste contexto que se julga de especial relevância educativa este artigo por se problematizarem algumas premissas que estão subjacentes a esta designação que, à primeira vista, parece até destituída de interesse, mas a sua complexificação vai emergindo quando se passa da fala inscrita nos discursos pedagógicos e sociais, para a sua comparação com Modos de Pensar as práticas nos contextos educativos-artístico contemporâneos.

Os caminhos (não) percorridos

A importância da livre expressão das crianças nem sempre esteve presente nas preocupações pedagógicas, apenas no decurso da segunda metade do século XX, pela força que o Movimento da Educação Nova² foi incutindo nas realidades pedagógicas, colocando a criança como centro das preocupações do ato educativo. Esta conceção vem trazer uma abordagem diferente ao desenvolvimento das várias áreas curriculares, em geral, e às das artes, em particular, designadamente na área da expressão plástica.

2 No final do século XIX e princípios do século XX, os debates sobre educação e, principalmente, as novas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na criança, levaram a que um grande número de profissionais, de diversos campos, tenham desenvolvido reflexões, pesquisas e experiências pedagógicas envolvendo métodos de ensino, as relações pedagógicas e as possibilidades e limites dos diferentes contextos educativos, dando corpo a vários movimentos, dentre eles o da Escola Nova e a Pedagogia Waldorf. Claparède atribuiu a Jean Jacques Rousseau um dos precursores da Educação Nova, falando a este respeito de uma «revolução copernicana», por poder dizer-se que, desde Rousseau, a reflexão pedagógica se centrou mais na criança do que no pedagogo.

No final do século XIX, no período designado por Pedagogia Tradicional³, as artes eram vistas numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, reduzindo-se, assim, as atividades das crianças a visões tecnicistas e miméticas da realidade, sendo dado valor apenas à repetição de modelos, contrastando com o período da Educação Nova (1870-1920), em que os interesses das crianças e a sua espontaneidade são considerados expoentes máximos da ação educativa.

Estamos perante dois paradigmas educativos: o primeiro, baseado na cópia e na imitação de modelos, o segundo, baseado numa postura não intervencionista do adulto, denominado de corrente expressionista⁴, na qual a criança era considerada criativa por natureza e a arte deveria garantir formas construtivas de autoexpressão e autoidentificação dos sentidos, emoções e sentimentos dos indivíduos, a partir das suas próprias experiências pessoais (Lowenfeld, 1947; Santos, 1966; Read, 1982).

Esta rutura de paradigma vem colocar o sujeito no centro da ação formativa, dando-lhe o protagonismo e liberdade para exercer a sua criatividade e imaginação, expressando livremente os seus sentimentos, passando a arte a ser considerada como um ato basicamente expressivo e emotivo, deixando fluir a expressão, privilegiando-se principalmente a autoexpressão, sem referências a quaisquer saberes a incorporar, afastando os objetos artísticos e toda a cultura visual das práticas no quotidiano educativo.

A partir dos anos 70-80 do século XX surgem outras abordagens⁵ na Educação Artística em geral, e na EEP em particular, existindo um campo de atuação pedagógica, cujas premissas educativas se centram no desenvolvimento do sentido estético das crianças e no desenvolvimento da sua expressividade, mobilizando os processos artísticos na sua globalidade, despertando, nomeadamente, a fruição cultural, o desenvolvimento da sua expressividade e da sensibilidade estética.

3 A sua origem data do século XVIII. O aluno é visto como um recetor passivo dos conhecimentos a adquirir. O ensino é dirigido ao aluno médio e funciona como um "adestramento". Fortemente marcada pelo individualismo, por um sistema estático e conformista de ensino e da realidade social.

4 A corrente expressionista considera a criança como um ser criativo, tendo em conta a sua personalidade e os seus interesses. Encara o ensino da arte com livre expressão (diretamente ligada às teorias de Viktor Lowenfeld, Herbert Read e João dos Santos).

5 Estas abordagens serão objeto de análise no decurso do artigo referenciadas aos seus autores. Contudo, enunciam-se, desde já, alguns dos autores que serão mobilizados para a fundamentação teórica: Elliot Eisner, 1972; Rudolf Arnheim, 1969; Edmund Feldman, 1970; Howard Gardner, 1993 a ou b?; Arthur Efland, 1990; Michael Parsons, 1992; Ana Mae Barbosa, 1985; Fernando Hernández, 2000; Abigail Housen, 1983, entre outros.

Apesar das ideias pedagógicas e artísticas para a infância apontarem para outras trajetórias, destacando a importância que a sociedade e a cultura têm no desenvolvimento psicológico de cada indivíduo e pelas implicações que esses saberes têm na transformação de cada um, a designação de expressão livre continua, na maior parte dos contextos educativos e artísticos, a ser entendida como uma prática “espontânea” da criança, sublinhando-se, como razão maior, a circunstância da criança ser criativa por natureza.

Perante estas constatações, importa enunciar algumas questões e inquietações que se pretendem debater no contexto deste artigo. Em primeiro lugar, é importante compreender qual é a conceção de expressão livre da criança utilizada pelos docentes e como a desenvolvem nos contextos educativos. Em segundo lugar, interessa perceber o que é que entendem por imaginação e criatividade, no contexto das abordagens que praticam na área da educação artística – EPE. Em terceiro lugar, entende-se ser pertinente perceber se a expressão livre da criança, tal como ainda é considerada, se tornou uma aceitação coletiva que caiu no senso-comum.

Se as primeiras duas questões reenviam para conceções teóricas e práticas do desenvolvimento curricular na educação artística, a terceira terá de ser manifestamente tratada num âmbito antropológico, mobilizando a problemática do mito.

Para uma maior inteligibilidade das circunstâncias em que vai ser refletido o mito, no contexto desta problemática, recorre-se à teorização feita por Barthes (1957/2001), entendendo-o como uma fala – verbal ou visual –, um sistema de comunicação vivido como uma fala inocente e uma fala naturalizada, cuja significação é lida como um sistema de factos e a sua função é transformar o sentido em forma, revelador do pensamento da sociedade e da relação de forças que existe entre os discursos e a relação que os indivíduos devem estabelecer entre si e o mundo que os cerca (Barthes, 1957/2001).

É com base na problematização do mito que se procura perceber a origem do modo de pensar dos docentes, tanto para conduzir o seu pensamento pedagógico, como para refletir as suas práticas ao nível da educação artística, cujo entendimento continua ainda a ser considerado como uma verdade intuída, verdadeira para quem a vive, mas sem aprofundamento científico.

A escuta e os significados do caminho

A problemática e as questões levantadas neste artigo apontam para a utilização de uma abordagem qualitativa de investigação, procurando aprofundar conhecimentos acerca do que os docentes pensam e fazem relativamente ao

desenvolvimento da expressão plástica das crianças dos 6 aos 10 anos, incidindo especialmente nas suas visões do que é a livre expressão e a criatividade. Procura-se, também, compreender qual o significado que os docentes constroem acerca das experiências que vivem neste âmbito, tentando penetrar no seu mundo conceptual (Geertz, 1973/2008).

Procurou-se ainda captar o significado que estes atribuem às experiências desenvolvidas na área da Educação Artística, especificamente na EEP, bem como o processo de interpretação dessas práticas, como elementos essenciais e constitutivos, destacando-se que “os seres humanos criam ativamente o seu mundo e a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade” (Gerth & Mills, 1978).

No processo de recolha da informação foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, feita individualmente a seis docentes do 1º CEB ⁶, nos concelhos de Lisboa e Viseu. O único critério para a escolha destes docentes centrou-se no facto de não terem integrado ou contactado com o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA)⁷ do Ministério da Educação.

Salienta-se que quanto ao cenário de amostragem, não se pretendeu uma representatividade estatística deste universo populacional, no sentido de generalizar os resultados apurados neste trabalho, mas antes uma intencionalidade

6 O grupo entrevistado tem uma média de idades situada nos 38 anos. É constituído por quatro elementos do sexo feminino e dois do sexo masculino. Três têm o curso do Magistério Primário, um tem licenciatura em docência do 1º Ciclo do Ensino Básico e mestrado, um tem licenciatura do 1º ciclo na variante Português e Inglês. Dois elementos não têm turma no decurso deste ano letivo. Os restantes elementos lecionam os 2º e 4º anos de escolaridade.

7 O Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) em contexto escolar (2010) é uma iniciativa do Ministério da Educação, de autoria de Elisa Marques, que pretende: desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte - Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Movimento e Drama/Teatro e Dança; reforçar a parceria com museus, teatros, academias, entre outras instituições; envolver crianças, docentes e famílias para desenvolver o gosto pelas diferentes formas artísticas; valorizar a arte como uma forma de conhecimento. Para a sua concretização, enumeram-se as seguintes finalidades e pressupostos: desenvolver ações conjuntas e mutuamente enriquecedoras entre Escola e Instituições Culturais, antecipando a cultura como uma necessidade no processo educativo; incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte; implementar estratégias, interativas e participantes, cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens; sensibilizar os docentes e as famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber; estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural. Os pressupostos do Programa são os seguintes: abranger, prioritariamente, a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; desenvolver, através da formação dos profissionais de educação em contexto de trabalho, as competências das expressões artísticas nos profissionais da educação nas áreas da dança, da música, das artes plásticas e do teatro.

teórica e um processo de reflexão desta temática, que poderá ser aprofundada em estudos posteriores.

A opção pela técnica da entrevista centrou-se nas potencialidades que nos foram dadas através dos dados descritivos patentes na linguagem dos docentes, permitindo desenvolver uma ideia sobre a maneira como interpretam aspetos do mundo da criança e da Educação Artística, da história das ideias na relação Educação e Arte. Também possibilitou perceber os fundamentos da origem dos seus discursos sobre as suas conceções e práticas no exercício da expressão livre nas crianças.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Posteriormente, foi feita a análise de conteúdo. Foram analisadas segundo categorias e subcategorias que melhor permitiram fazer uma síntese sobre os discursos produzidos. Aquando da realização da entrevista foi dado especial relevo ao modo como cada sujeito interagiu: o significado dos olhares, dos silêncios, de impressões e dos comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.

Incluiu-se a construção de um guião, que assegurará a obtenção das informações pretendidas (Carmo & Ferreira, 2008). A análise de conteúdo das entrevistas foi feita como nos sugerem Quivy e LucVan “os métodos de análise de conteúdo, implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das cocorrências dos termos utilizados)” (1988/1992, p. 47).

Desenhar com palavras

A tentativa de compreender qual é a conceção de expressão livre, de imaginação e de criatividade dos docentes, no contexto das abordagens que praticam na área da educação artística, mais particularmente na EEP, afigura-se uma reflexão que tem de observar a sala de aula como um todo, mobilizar os discursos e a argumentação produzida sobre o que dizem, o que pensam e o que fazem.

Após uma escuta ativa dos meus entrevistados e da análise feita aos seus discursos, construíram-se “imagens - discursos” acerca das salas de aula e do modo como se desenvolvem as diferentes atividades educativas em EEP.

É assim que as desenho com palavras...

As carteiras estavam umas atrás das outras e os meninos sentados de costas voltados uns para os outros. Em cima da mesa tinham os cadernos, os livros, o

estou com lápis de várias cores. Os meninos têm momentos de escrita e a partir desses momentos escolhem um texto que lhes parece mais interessante. Todos desenham a propósito desse texto. A seguir escolhem os desenhos que estão mais de acordo com o que está escrito, pintam dentro dos limites e colam. Imagino que o(a) professor(a) tente aconselhar [se pinta fora dos limites] que faça uma pintura melhor, i.e., que tente pintar dentro dos limites.

Passo para a sala do lado e os meninos estão a trabalhar também com uma história.

Um dos meus entrevistados dá-me uma ajuda nesta descrição e conta-me como faz:

Na semana passada estivemos a trabalhar os afetos, trabalhamos uma história na oficina dos corações, depois acabaram por desenhar corações, cortar corações, fizemos a dobragem (...) cortámos e depois abrimos e ficaram os coraçõezinhos todos pegados. (...) Acho que têm de utilizar as mãos, de contactar com diferentes materiais, de diferentes técnicas. (Entrevista F)

Passo ainda pela sala do fundo do corredor e encontro mais uma sala onde os meninos estão a trabalhar a técnica do guardanapo.

Confesso que não conhecia. A professora explicou-me como costuma fazer, afirmando que é bastante difícil este trabalho para as crianças.

Eu compro uma caixinha em madeira e quero decorá-la, pego num guardanapo, depois com cola, retiro a camada do guardanapo, a imagem é colada com cola branca na caixinha de madeira e fica uma impressão. É muito utilizada, até com telas (...). (Entrevista C)

Subo mais uns degraus e encontro alguém que me diz:

- NÃO É POR AÍ...

Volto atrás e dirijo-me à sala que tinha um nome, que agora, confesso não me lembro. Aí pude ver que planeavam criar uma flor. Mas melhor do que eu, a professora vai contar como tudo se passará:

Vamos aproveitar e pedir aos meninos que tragam de casa aqueles papéis, aquelas redes, os revestimentos que têm dos ramos de flores e depois vamos adaptar com um esquema que já temos criado, uma flor aplicada num pauzinho de espetada em que leva uma etiqueta: "És a mãe mais espetacular do mundo". Em paralelo vamos trabalhar o português, fazendo uma carta dirigida à mãe, [sobre o modo como eles veem a mãe], direcionamos depois a escrita nesse sentido. (Entrevista D)

Resolvi perguntar:

- As crianças não pintam?

Fazem mais barulho, com tintas inevitavelmente há tintas no chão, na roupa e é uma atividade mais cansativa e implica que os alunos tenham mais liberdade (...). Nesta escola, em qualquer momento mais livre eles aproveitam para fazer o que não devem e às vezes até inconscientemente nós acabamos por nos retrair e vamos fazer uma atividade que é mais controlada. Eu não consigo que cada um tenha o seu espaço (...). (Entrevista D)

- Na carteira, respondi.

- Isso não deixo, porque eles têm os livros, as coisas juntas. Eu tenho uma mesa alta e um canto junto ao lavatório e é aí aquele espaço destinado para pintar. (Entrevista D)

Espaço da arte no tempo da escola

A partir destas “imagens - discursos” seria porventura desajustado descrever e extrapolar esta realidade para a realidade do desenvolvimento da EEP em Portugal. Seria porventura dizer que o tempo da escola de hoje era um conjunto de crianças de costas voltadas a pintar e a desenhar uma história, cujo texto não as deixa sair das margens, onde a palavra é suprema e empresta à ilustração um estatuto de cópia.

Seria também arriscado dizer que nesta área não se pinta por receio que as crianças façam barulho, que as tintas caíam no chão e sujem a roupa.

Contudo, estas “imagens - discursos” englobam alguma complexidade e uma certa perplexidade. Se por um lado, no início deste texto se enunciou um percurso histórico no qual se assinalam as mudanças que nesta área se têm vindo a operar, por outro, é com alguma estranheza que se verifica que ainda há crianças cujas atividades sejam desenvolvidas de acordo com os seguintes modos:

- i) A ilustração de textos como auxiliar da aprendizagem da leitura e da escrita;
- ii) O recorte e a colagem como motivos para as comemorações de efemérides;
- iii) Motivação para outras áreas do currículo;
- iv) Passatempo;
- v) Valorização das técnicas e das “manualidades”⁸ desintegradas de qualquer contexto visual e imagético;
- vi) A experimentação de materiais sem o mínimo critério artístico.

⁸ “Manualidades” é um termo utilizado por María Acaso, entendido pela autora como “(...) un auténtico pasatiempo en el que se realizan cosas con las manos, por lo que los únicos procesos que se desarrollan

Estes Modos de Fazer foram muitas vezes justificados por razões pedagógicas e conceituais, cujas terminologias passaram a fazer parte do léxico dos quotidianos escolares, sem no entanto se saber o que querem dizer e sobre o modo como facilitam ou não o desenvolvimento curricular nesta área.

Entre alguns exemplos desta circunstância, destacam-se os conceitos de transversalidade dos saberes, a globalização do conhecimento, os temas como “fio condutor”, a livre expressão das crianças, o desenvolvimento da criatividade, a utilização de materiais como potenciadores da criatividade, a expressão da liberdade da criança, entre outros.

Atentemos nestes excertos que podem traduzir o acima enunciado:

Normalmente está sempre associada a outra área. Tento ter um tema e a partir desse tema trabalho várias áreas: o português, a matemática, o estudo do meio, depois então as expressões. Utilizamos muito na parte de Português: contar a história e depois fazer algum trabalho de expressão plástica relacionado com essa história, ou dramatização, ou música. Tem sempre de ter um fio condutor, ter um ponto de partida de português e depois tentar trabalhar as expressões. (Entrevista B, C)

Uma das coisas que me ocorreu foi que havia as janelas para decorar com os motivos alusivos da Páscoa e à Primavera (...), foi trazer material e colocar num cantinho da sala as mesas organizadas para que eles estivessem em atividade sempre que os outros estivessem a fazer a ficha de avaliação (...). Tínhamos que ter os outros ocupados com alguma coisa para que houvesse silêncio na turma para os que estavam a fazer a ficha de avaliação. Expliquei, e coloquei os que estavam a fazer a ficha de avaliação de costas para estes, para que não tivessem tendência para olhar. E devo dizer que, durante o tempo em que os colegas tiveram a fazer a ficha, eles tinham uma folha por escrito do que haviam de fazer, do que haviam de ilustrar, colar e recortar e não houve um minuto de barulho. (Entrevista C)

Normalmente digo que a atividade é livre e que ele pode pintar da cor que quiser. Ninguém lhe exige nada (...). É deixar a criança dar asas à sua imaginação. (...). Perante uma sugestão, o aluno ser capaz de apresentar um trabalho através de um desenho, de uma canção, de um texto (...). (Entrevista B, C, D)

Em termos das artes plásticas [pode ser feito] através de uma história, dizer aos meninos vamos imaginar o que terá acontecido e deixá-los darem asas à imaginação e dar continuidade à história através do desenho, ninguém lhe exigiu fazer o trabalho de uma determinada forma, ele é livre de fazer como está [quer]. (Entrevista F)

A associação a outra área e a utilização de um tema como ponto de partida para o trabalho das diferentes disciplinas parece não constituir um fundamento para descrever uma prática como transversal. A este propósito, Morin (2008) considera que é preciso substituir um pensamento que separa e isola por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto, esclarece o autor.

A transversalidade não pode ser considerada um ato espontâneo, sem ter em conta o que une, o que distingue e o que religa os conhecimentos, não bastando apenas partir de um tema como catalisador, sem que não se saiba o que se ensina, porque se ensina e como se ensina.

Também a associação à liberdade da criança a uma “espontaneidade criadora” (Osinski, 2002), deixando-a “dar asas à imaginação” e a experimentação *ad-hoc* de materiais, de propósito, mas sem propósito, deixa antever uma ausência de itinerário(s) formativo(s) que possam implicar abordagens estruturadas, que interrelacionem o contacto com as circunstâncias e os universos culturais, a sua reflexão e a experimentação plástica de conceitos e de ideias.

Os argumentos para estes Modos de Fazer e Modos de Ver as práticas nesta área são também visíveis na planificação do seu trabalho. Numa análise mais atenta, veremos que não há uma preocupação em torno do que é designado de transversal, de global e de criativo, predominando essencialmente a ênfase em critérios relacionados com:

- i) **As comemorações de efemérides:** *Neste momento posso dizer que já estamos a pensar e estamos a preparar o dia da mãe (...). (Entrevista D); Depois também no Natal costuma haver concurso da Árvore de Natal e nós planificamos [também] no Carnaval os desfiles (...). (Entrevista D);*
- ii) **A avaliação de técnicas:** *Normalmente para ver se os meninos utilizam as cores corretamente, se pintam dentro dos limites e se trabalham bem a modelagem (...). (Entrevista E);*
- iii) **O desenvolvimento da motricidade:** *Nos primeiros anos tinha mais a ver com a própria motricidade (...). (Entrevista F);*
- iv) **A experimentação de materiais:** *[Ter] experiência com os diferentes tipos de materiais. (Entrevista F).*

Poder-se-á adiantar que nas práticas desenvolvidas não parece estar implícita a intencionalidade de abordagens transversais e criativas, que em termos curriculares possam refletir uma preocupação da arte como uma área de conhecimento e com um estatuto de igualdade às demais do currículo escolar. O que parece estar explícito é precisamente uma conceção convicta das artes na escola fundamentada no desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, no mimetismo de mundo interior e exterior das crianças, como auxiliares das outras áreas do currículo e alicerçadas nas técnicas e nos materiais como meios de desenvolver uma pretensa expressividade. Essencialmente, as artes e especificamente a EEP são encaradas de acordo com uma visão instrumental ao serviço de um “bem maior”, raramente ao serviço de si mesmas.

Quantos anos de expressão livre?

Reparo numa pintura em papel de cenário que está afixada na parede. Olho mais de perto. Vejo que a pintura retrata a estampagem das mãos de muitos meninos, molhadas, em tintas de várias cores como se fossem carimbos. Em letras maiores do que o tamanho das mãos pintadas, está escrito o título: “Nós somos artistas”. (EM, 2016)

Traçado o contexto sobre o modo como é encarada e desenvolvida a EEP e identificadas algumas das razões que obstaculizam o acesso das crianças a outras visões-de-mundos, problematiza-se agora a relação destas práticas com o desenvolvimento da expressividade nas crianças, aspeto que está implicitamente relacionado com a conceção dos docentes sobre a expressão livre, imaginação e criatividade.

De retorno à conversa, ainda com o título do trabalho na cabeça, pergunto:

– Acham que as crianças são artistas?

A resposta foi perentória: *Ai!... Acho. (...) Cada criança, aquilo que faz, em termos de desenho, é de facto arte (...)*. (Entrevista A).

A conceção da criança – artista, datada da primeira metade do século XX, designada “autoexpressão criativa” recebe “um mandato especial” da psicologia freudiana que postula que a parte inconsciente da mente é a verdadeira fonte de motivação. Este princípio vai refletir-se na organização das práticas pelos educadores, de modo a não reprimir as emoções das crianças, mas sim sublimá-las de acordo com canais socialmente úteis (Efland, 2002).

A este propósito, Cremin (1964, citado por Efland, 2002) mostra como era necessário um incitamento à libertação do que a criança tem dentro de si:

Veia a los niños como artistas, veia en cada uno de ellos un intenso deseo de expresar e interiorizar lo que habían visto, oído, sentido, cada uno desde su própria percepción personal de realidade (...).

Esta perspectiva vem contribuir para reclamar um estatuto de igualdade entre “o valor da arte das crianças e o valor de toda arte (...)” (Cizek, 1927, p. 33).

O estatuto de arte infantil é corroborado por vários autores (Lowenfeld, 1947; Read, 1982; Stern, s/d), acentuando-se na educação das crianças a primazia à não interferência do adulto, ao afastamento das circunstâncias do meio, considerando-as nefastas para um desenvolvimento desejável. Os professores eram instigados a proteger as crianças das influências corruptoras do meio, como já referido.

Cada vez mais ganha força a ideia da necessidade da expressão livre para um crescimento e desenvolvimento saudáveis, lembrando que quando a criança “era frustrada por falta de confiança ou por imposição das ideias dos adultos, o resultado era um transtorno emocional ou mental” (Efland, 2002, p. 345).

A expressão das crianças que se reclamava de livre era condicionada por um conjunto de ideais que detinham na exteriorização dos impulsos e dos sentimentos o expoente máximo da educação artística, ou da educação criadora, como preferia denominá-la Arno Stern:

Se o adulto intervém na criação da criança, não há dúvida que a altere, quer ele atue na intenção da criança ou na maneira de executar o seu desenho (...). (...) O que interessa saber qual é parte da influência que protege uma integralidade infantil e a partir de que altura a invasão adulta a diminui ou a esmaga. Chamam-se criações livres as que têm ponto de partida no desenho infantil e na realização das quais a criança teve toda a iniciativa que geralmente se permite ao criador maior. Se a criança escolheu o tema da sua obra, as cores e formas que deseja e ainda não foi desdenhada, se a sua obra não foi posta em competição com a de outras crianças ou comparada com um padrão qualquer, convencionou-se então qualificá-la de livre (...). (...) porque a criação artística pode ser o ponto de partida para a ação sobre a criança e não sobre a expressão. É neste ponto que se trata de educação artística, e com o fim de suprimir qualquer equívoco substituo este termo por de educação criadora. (s/d, p. 67-68)

Ora, estamos perante um estatuto de liberdade que a criança não detém por lhe serem vedadas as circunstâncias de abertura à multiplicidade de contextos para uma construção da sua singularidade. À arte concede-se apenas uma perspectiva expressiva de libertação do mundo interior, sendo a educação um exercício de liber-

dade para que essa expressão flua e deixe expurgar tudo o que vai na alma, num verdadeiro exercício catártico.

Estas perspectivas vão também exercer a sua influência no modo como são organizados os *curricula*, enfatizando-se cada vez mais a expressão das crianças como uma subjetividade do seu mundo interior, com as metodologias basicamente fundadas num inatismo próprio de cada estágio de desenvolvimento, como é descrito por Lowenfed na sua obra *Creative and mental growth* (1947), a qual, além da compreensão da arte infantil, a partir de um desenvolvimento da criança simultaneamente prescrevia atividades adaptadas psicologicamente a estes estádios, facto que, segundo Efland (2002) levou os professores com o mínimo conhecimentos em arte a sentirem-se seguros para desenvolver as suas práticas.

E agora? Ainda no espaço da escola, questiono-me sobre o tempo da arte no séc. XXI.

– Como chegaram até aqui?

Que paralelismos têm estas conceções com o desenvolvimento da expressividade das crianças? Em que se baseiam? Que teorias conhecem?

Quando refletia sobre o modo como referiam a organização das suas práticas, tornou-se claro que estas estão muito vincadamente associadas a uma pedagogia tradicional. Não obstante, as conceções e os critérios que utilizam para a definição de expressão livre e para o desenvolvimento da criatividade estão muito próximo da autoexpressão criativa e de uma visão expressionista, como se poderá ler abaixo:

- i) **Expressão da interioridade:** *A criança tem de expor ou no papel ou noutra forma expressiva aquilo que lhe vai dentro. (...) Aproveitar o que a criança expressou e depois orientar.* (Entrevista A);
- ii) **Espontaneidade:** *É quando não lhes pedíamos algo em concreto, eles é que têm que criar.* (Entrevista B);
- iii) **Gosto pessoal:** *É capacidade que temos de inventar, de produzir algo que nos agrada (...).* (Entrevista A);
- iv) **Indicador da personalidade:** *É quando a criança revela uma parte de si, porque daquilo que eu vejo na minha sala, normalmente a personalidade das crianças é revelado nos trabalhos plásticos que fazem. Por exemplo, crianças com algumas problemáticas pessoais (...) usam muito preto fazem desenhos mais sombrios. Eu acho que é quando a criança pode revelar de uma outra forma, ou no papel, ou com pincel, ou com lápis de cor aquilo que sai da sua alma, o que sente e o que precisa de exteriorizar.* (Entrevista C);

- v) **Experimentação de materiais:** *É terem à disposição vários materiais que temos na sala (caixas velhas e rolos de papel higiênico, tintas de guache e as tesouras de recorte). E eles criam aquilo que quiserem, porque eu acho que precisam de ter esses momentos, ou pode ser uma atividade estruturada de acordo com um trabalho que nós queiramos desenvolver, nomeadamente, agora que vamos comemorar a Páscoa, vamos ter uma pequena feirinha com trabalhos feitos pelos meninos. (Entrevista C); (...) No trabalho livre, eles gostam de fazer pintura com guache, gostam de fazer recortes (...). (Entrevista B);*
- vi) **Expressão de liberdade:** *A expressão livre é não limitar. Eu posso dar à criança e dizer assim: «Faz-me um desenho sobre a primavera». E eu posso, na minha perspetiva, estar à espera que ela me desenhe andorinhas, flores... E ela pode fazer por exemplo um tracejado de cores. Para ela, aquilo pode simbolizar a primavera. E eu tenho que o entender como isso. Depois conversei com ela e pergunto porque desenhou isto. Porque associou, porque a lembra, por exemplo: a associação a aromas, a sons... E isso é que é a liberdade. (Entrevista D);*
- vii) **Laissez-faire, laissez-passer:** *Na expressão plástica podem fazer o desenho que vos apetecer (...). A expressão livre (...) é não os limitar, não lhe dar o tema, é deixa-los fazer “dentro” do desenho, que é aquilo que na escola existe possibilidade para fazer. Dentro daquilo que se pode fazer dentro da sala de aula é dar uma ideia ou um tema e depois deixa-los. (Entrevista F); (...) Normalmente digo que a atividade é livre e que ele pode pintar da cor que quiser. Ninguém lhe exigiu determinada cor, ninguém lhe exigiu fazer o trabalho de uma determinada forma, ele é livre de fazer como está [quer]. (Entrevista C);*
- viii) **Capacidade inata:** *Quando falamos à criança da primavera vamos falar-lhe da associação destas ideias e destas imagens, não lhe vamos dar espaço de manobra para que ela deixe fluir a sua imaginação, a não ser que a criança, e isso acontece muito raramente, já tenha a tal perspicácia, essa tal tendência para ver o mundo de outra forma, é a criatividade dela provavelmente, não da escola, mas já inata ou da própria família (...). [Entrevista C].*

A partir da reflexão sobre estes discursos, as suas conceções parecem mostrar que, passado mais de um século, se situam num paradigma que coloca a ênfase na libertação de tensões, na expressão da interioridade e na experimentação de materiais, apesar dos discursos sociais sobre o valor da arte e o “virtuosismo” das tecnologias de informação e comunicação para as grandes mudanças na educação.

Fazendo o paralelismo no período histórico com os autores mencionados, os discursos dos docentes são protagonistas de ideias semelhantes, sem que nenhum deles mencionasse algum autor, pelo desconhecimento de referências na área das artes, como se constatou na análise dos seus testemunhos recolhidos nas entrevistas.

Não, não tenho investido nesta área, em termos de formação não tenho nada ao nível das expressões. (Entrevista A); Não, não li. Gosto de pintores (...). (Entrevista C); (...) Um autor específico sobre essa temática, não. (Entrevista E)

A criatividade como um espaço cheio ou como o devir do vazio?

A campanha tocou. Sinal de muita vida percorria os corredores com meninos que vinham ávidos para tomar ar, para correr e para saltar. O som da campanha era abafado pela pressa de viver daquelas crianças. O tempo não esperava pelo tempo. A campanha ia soar a qualquer instante.

Chegaram novamente os meus companheiros de conversa, numa atitude de muita generosidade para me ajudar a traçar mais umas linhas nestas “imagens – discursos”.

Queria sobretudo compreender agora os seus discursos sobre as suas concepções de criatividade, imaginação e fantasia. Fixei então as principais ideias-chave e os critérios utilizados para estas definições:

- i) **Impulso:** *Ato de libertação de qualquer coisa que nos vai cá dentro.* (Entrevista A);
- ii) **Faz de conta:** *É imaginar aquilo que não existe, imaginar coisas absurdas, fantásticas (...).* (Entrevista B);
- iii) **Prazer pessoal:** *É capacidade que temos de inventar, de produzir algo que nos agrada (...).* (Entrevista C).

A distinção entre imaginação, fantasia e criatividade foi difícil de verbalizar, contudo um dos docentes afirma que são coisas diferentes mas complementares. Nessa explicação não é expressado algo de muito diferente do que o grupo já havia dito, encarando-se a criatividade como um preenchimento de um “objeto – casa” com o máximo de elementos, sem deixar zonas vazias para dar lugar a “espaços – outros” de interrogação onde fosse afirmando o vazio como um devir.

Pois, também não sei onde se tocam, pois também não sei onde se separam. Eu acho que criatividade e imaginação são realmente coisas diferentes, (...) pode-se imaginar de forma criativa, acho eu... eu posso imaginar uma casa... as linhas gerais de uma casa, ou posso imaginar uma casa de uma forma muito mais criativa. De forma a ter muito mais coisas, ser muito mais preenchida. (Entrevista A)

Explicaram-me também os seus Modos de Fazer para o desenvolvimento da criatividade, existindo consenso que a criatividade é a chave do sucesso das crianças, repetindo os discursos atuais sobre a unanimidade social sobre este tema.

Vejam os exemplos:

[Desenvolvo] (...) Através de muitas ilustrações dos livros, partir da ilustração para escrever histórias e tentar escrever um texto. Ainda ontem estivemos a tentar escrever um texto e eles disseram o nome de um animal e o nome de uma profissão, e tentámos relacionar, por exemplo: um rato que queria ser professor, um leão que queria ser cozinheiro, tentar alguma coisa que seja... a questão do absurdo ... tentar que eles imaginem coisas que não são reais (...). (Entrevista B);

Permitindo que os alunos possam construir coisas, desenhar, dando-lhes materiais, dando-lhes liberdade para eles poderem experimentar aquilo que querem, muitas vezes até correndo mal. Mas também precisam, às vezes sugestões de orientações, porque dizendo-lhe: - faz o que tu quiseres, às vezes a criança também não tem o conhecimento e a experiência para ir mais além (...). (Entrevista B);

As técnicas... técnicas de pintura, eu já uma vez lhes pedi para produzirem uma pintura com a técnica do "ponteados". Não era para pintarem linhas (...). (Entrevista C);

Também é preciso dar momentos ao aluno experimentar sem orientação. Acho que é importante haver uma parte de cada coisa [conhecimentos]: tanto haver momentos que eles são orientados e lhes é apresentado um tipo de trabalho que eles não conhecem. Estou a pensar numa coisa, não sei se isto tem um nome específico, que é dobrar uma folha e fazer alguns recortes e aquilo abre e fica tipo um naperon. A maior parte dos alunos não conhece, a maior parte dos alunos nunca tinha visto isso. Eu acho que [desenvolve a criatividade] porque eles fazem o recorte que parece uma coisa insignificante e depois aquilo desdobra-se e multiplica-se, parece uma coisa completamente diferente (...). (Entrevista C);

A criatividade para mim [é feita] é com qualquer material, seja ele qual for, se ponha à frente da criança e que se lhe peça para ela criar alguma coisa, desenvolver alguma coisa, seja com uma simples folha, com um simples lápis e ela dar asas à imaginação (...). Criatividade é ela conseguir transpor para qualquer material, seja ele qual for, (...) estamos a falar na área da expressão plástica, mas poderá ser numa dramatização, numa canção, numa rima, (...) é ela consiga transmitir algo que lhe vai na alma. E que consiga de certa forma, seja através do desenho, da pintura da expressão corporal cativar a atenção dos outros (...). (Entrevista D).

Sobre o modo como desenvolvem a criatividade com os seus alunos, identificam-se três ordens de razões para inviabilizar o trabalho nas “áreas de expressão” e no desenvolvimento da criatividade:

- i) A falta de tempo;
- ii) A extensão dos Programas;
- iii) Os exames.

Leva tempo [este processo]. Acho que é uma coisa que se vão construindo, não é perder tempo, temos de disponibilizar tempo para eles desenvolverem [a criatividade]. Agora não é fácil porque nós temos o Programa (...). E vamos ter provas agora no final do ano (...). [já tinha sido anunciado pelo governo que não haveria provas do 4º ano]. Estas crianças se calhar até precisam mais [destas] áreas do que outras [áreas]. (...) E, depois o que vai ser avaliado? Mesmo em termos de avaliação, o que é que eles [Ministério da Educação] se preocupam? Preocupam-se em ter resultados a Matemática e no Português. Eu posso levar muito tempo nas expressões, mas depois no final do ano exigem-me resultados e não me exigem os resultados das expressões, exigem-me os resultados do Português e da Matemática, que são os objetivos deles. (Entrevista A, B, C, D, E, F)

Observando seus modos de fazer verifica-se que a EEP serve como “auxiliar” do português e da matemática, independentemente de terem referido que a criatividade não é só desenvolvida através da EEP. Contudo, este argumento carece de intencionalidade, na medida em que ele é explicitamente voltado para as outras áreas de um modo muito convicto e assumido, tal como pode ser lido nos seus testemunhos. Também os estímulos referidos para o desenvolvimento da criatividade são constituídos por universos empobrecidos, pouco indagadores e superficiais, reportando-se essencialmente às técnicas, à disponibilização de materiais, deixando completamente ausente, por um lado, todo um conjunto de conhecimentos que a criança deverá aprender, por outro, a criação de circunstâncias pedagógicas que desenvolvam o sentido crítico sobre os diferentes universos visuais, o estímulo a novos modos de olhar e de “ver mundos” e um fazer plástico que não tenha como principal objetivo o exercício de técnicas estereotipadas.

Será que, quando um rato quer ser professor e um leão quer ser cozinheiro, a criança dirá mais do que é suposto que ela diga? (entrevista B) A interrogação poderá fazer sentido se, além desta “curiosidade ingénua” houver todo um trabalho de “curiosidade epistemológica”, como sugere Paulo Freire (1996), no sentido de a arte ser vista como a “passagem de uma realidade vulgar para um mundo *sobre-real* que ele instaura numa existência autónoma”. (Huisman, 1997, p.77).

Desde os anos 50 do século XX que a Psicologia aumentou o interesse pelo estudo da criatividade, designadamente sobre o modo como ocorre o processo criativo, o perfil da pessoa criativa e a influência do meio ambiente no processo de criação (Alencar, 1986). A ideia de ser criativo estar apenas acessível aos artistas considerados génios que criavam num estado de loucura real ou potencial, diferenciando-se dos restantes indivíduos pelo dom que possuíam, tal como era vista na Antiguidade, até ao século XVIII, parece agora distanciar-se da associação da criatividade à loucura, à genialidade e ao dom, por via do interesse e dos vários estudos realizados (Guilford, 1983; Kneller, 1973; Torrance, 1962; Vernon, 1989).

São então valorizadas na criatividade diferentes facetas: o contexto, o produto e o processo da criação e o sujeito que cria (Gardner, 1993b; Novaes, 1971). Segundo estes autores, existe uma inter-relação entre uma dada situação complexa, as soluções distintas para a criação de um produto- ideia, objeto, teoria, as operações mentais que o pensamento tem de desencadear para a emergência do ato de criar.

Estas múltiplas dimensões do ato de criar podem ser sintetizadas por Eisenck (1976) através da identificação de três variáveis: cognitivas, ambientais e de personalidade, mais ou menos dependentes de, respetivamente, fatores ligados às múltiplas inteligências, aos conhecimentos, às técnicas, aos fatores político-religiosos; culturais, socioculturais e educacionais; aos fatores ligados à motivação interna, à confiança em si e ao não conformismo.

A criatividade passa a ser encarada com uma abrangência que integra as ideias, os processos, as práticas, os julgamentos, as motivações intrínsecas dos sujeitos e as condições extrínsecas que a família, sociedade e especificamente a escola proporcionam.

Este interesse e as pesquisas sobre a criatividade também foram investidas na Educação Artística (Dewey, 1959; Eisner, 1965; Lowenfeld, 1961; Read, 1960; Victor D´Amico, 1940/1950; Whitehead, 1969;), ora consideradas como condição de sobrevivência da humanidade e enriquecimento do indivíduo, ora encaradas como benefícios para a melhoria da qualidade da inteligência (Dewey, 1959; Whitehead, 1969); ou ainda observadas sob o ponto de vista da personalidade, existindo determinadas características importadas da teoria dinâmica da personalidade que definiam o modo como o ato criativo estava associado a determinadas características da personalidade do indivíduo (Read, 1958/1982).

Percorrido este percurso histórico sobre criatividade e observando a conceção dos docentes sobre a criatividade e o seu desenvolvimento, poder-se-á inferir que as oportunidades dadas às crianças não passam de uma sensibilização simplista ou da apropriação de materiais para um fim que nada tem de criativo, deixando-as aban-

donadas a um *laissez faire, laissez passer*. Seja nesta área ou em qualquer outra do currículo, a criatividade deve ter uma dimensão teleológica, no sentido de contribuir para uma educação que "(...) tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo." (Larrossa, 2011).

Chegados aqui

O mito, os discursos e as falas

No "Início do percurso" procurei enunciar que o objetivo era a problematização das práticas destes docentes, como meio de encetar uma reflexão sobre a liberdade das crianças e o seu estatuto de artistas, baseados na expressão livre, aspetos que são comumente aceites nos discursos pedagógicos. Saber como esta aceitação coletiva caiu no senso comum foi também o desafio que procurei nas entrelinhas destes discursos e destas falas, e, também, do que entendi como implícito no não dito.

Boaventura Sousa Santos identifica algumas das características do senso comum:

Tende a ser um conhecimento mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (...) Aceita o que existe tal como existe; privilegia ação que não produza ruturas significativas no real. (...) É retórico e metafórico; não ensina, persuade. (1996, p. 55-57)

Olhando para as abordagens das artes, e em especial a EEP, a partir da década de 80, pelo contributo científico de diversos autores⁹ e modelos, especialmente nesta

⁹ A década de 60 do século XX foi marcada muito significativamente por Elliot Eisner, Edmund Feldman, entre outros, por trazerem novas abordagens.

É pelas ideias de Eisner (1970) que surgem quatro premissas relativamente ao ensino das artes, designadamente: Produzir, Criar, Entender e Julgar. Segundo o autor, a criação de imagens permite adquirir poder expressivo e coerência, a Crítica de Arte desenvolve a capacidade de ver, a História de Arte permite à criança situar a obra no tempo e no espaço, e a Estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade daquilo que é visto. Já Feldman (1970) propõe que as conversas informais acerca da arte sejam sistematizadas pelo professor. Enquanto crítico de arte, estimula as crianças a falar sobre a arte, incluindo quatro

área¹⁰, causa alguma perplexidade que passados 40 anos se continue a utilizar o modelo, a cópia e as *manualidades* (recorte, modelagem e colagem) como modos de trabalho, ainda como resquícios do período da pedagogia tradicional¹¹.

O conhecimento destas abordagens mais recentes não é do conhecimento deste grupo de docentes, conforme é anotado nas entrevistas, assim como também não é do seu conhecimento qualquer referência teórica sobre a expressão livre e a criatividade. Esta ausência de referências só naquele momento lhes fizera falta pelo facto de serem confrontados com a ideia que estes temas têm contributos na literatura específica desta área. Aliás, as suas falas sobre a expressão livre e a criatividade estão completamente naturalizadas e ditas de forma literal e convicta, indo de uma certa forma ao encontro do que os autores referem como argumentos para a conceção das crianças-artistas, da expressão da interioridade e da espontaneidade.

Esta confrontação com a falta de referências levou-os a apontar como causas: a falta de formação por inexistência de oferta, o pouco jeito para as artes, a falta de motivação, a preferência no investimento noutras áreas.

Nem por isso, porque a disponibilidade de formação na área também não tem sido muita, pelo menos que eu tenha conhecimento. A última que me lembro foi de facto as máscaras. (Entrevista A); Não tenho mesmo jeito. Devo confessar que e é uma área para a qual eu não sou muito dotada. (Entrevista C); Há algum tempo que não temos tido

fases na discussão: descrição - listar todas as qualidades visíveis na peça, dando o professor informação sobre o nome do artista, título, material e tipo de representação; análise - processo de determinação da relação entre as qualidades encontradas: linha, forma, espaço, cor, textura, entre outras; interpretação - dar significado à obra, que consiste em determinar a significação da imagem, conhecer a história de arte, momento histórico em que foi produzida; julgamento - chegar a uma conclusão acerca da obra baseada na informação das etapas anteriores.

10 Nesta linha, na década dos anos 80, surgem também outras propostas, destacando-se a metodologia DBAE (Displined Based Art Education da Universidade do Texas) (1982); Metodologia Triangular da Universidade de S. Paulo (1987), proposta por Ana Mae Barbosa; Modelo Arts Propel da Universidade de Harvard (entre 1986 e 1991), tendo este sido alvo de várias adaptações (Nelson Goodman; David Perkins; Howard Gardner); Primeiro - Olhar (Programa de Artes Visuais da Fundação Calouste Gulbenkian e da Universidade Nova de Lisboa), todas as teorizações sobre cultura visual, entre outras.

11 Final do século XIX - acentuando-se uma visão utilitária e profissionalizante, que enfatiza a arte como um meio para obter uma profissão. O ensino da arte nas escolas centrava-se essencialmente no ensino do desenho, dando-se grande relevo ao traço, à repetição de modelos, o desenho de ornamentação e geométrico, o que segundo Ferraz e Fusari visavam "à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas, quanto em serviços artesanais" (1993, p. 30), assumindo-se assim uma dimensão "Tecnicista" - "saber construir", reduzindo-se aos seus aspetos técnicos, ao uso de materiais diversificados e um saber exprimir-se "espontâneo", na maioria dos casos caracterizando pouco compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas. O que leva a concluir que estamos perante métodos de ensino que privilegiam o produto em detrimento dos processos, a repetição de modelos e de transmissão de conteúdos, desenvolvendo-se, sobretudo, as habilidades manuais.

formação. Mais as técnicas que usamos e os materiais, principalmente os novos que têm surgido e que aplicamos basicamente e dada a carga que nós temos, ao nível de português e matemática, não se aplica tanto como desejaríamos (...) mas sempre ligada a área temáticas, como as estações do ano, eventos festivos, como o Natal, a Páscoa o Carnaval, o dia da Árvore. (Entrevista D).

O que parece resultar desta análise em que se cruzam a falta de referências, apontando as suas razões e as suas verdades com uma certa identificação do movimento expressionista, resulta do facto de estarmos perante “um pensamento pragmático; reproduzido e colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante” (Sousa Santos, 1996, p.56).

O pouco tempo e a falta de espaço são as principais causas identificadas no trabalho com as crianças. A questão que se coloca é: Tempo para fazer o quê? E espaço para quem? Introduzo algumas das suas falas, repetidas por todos os entrevistados, deixando espaço a uma melhor clarificação.

Oiçamos então:

Não é [Falta de tempo]. É um bocado de tudo. Mas também é muito a questão de falta de tempo. Eu falo por mim, muitas vezes nas atividades da plástica, se eu andar mais cansada, [digo]: - hoje vou fazer uma coisa mais simples... eles vão fazer imenso barulho. (...) Temos de valorizar a parte das expressões, mas isso não acontece muito. Temos um currículo muito pesado a Português e a Matemática cada vez mais. (...) - Mas reconheço que o meu comportamento não era de facto o mais adequado, ainda que valorize, se calhar, não lhe dou o valor que de facto as áreas de expressão devem ter. (Entrevista A)

Ainda abordados sobre o conhecimento sobre o Programa¹² na área da EEP, verificou-se que estes ou não conheciam, ou utilizavam-no como um “receituário”

12 No Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) - Organização Curricular e Programas de 1990 assinalam-se como princípios orientadores: A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permitem que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista. Apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das atividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética (Ministério da Educação, p. 95).

de técnicas e de exploração de materiais, conforme se pode constatar pelos seus discursos:

Não conheço. (Entrevista A); Sim... tenho visto alguma coisa, o tipo de recursos que podemos utilizar, as técnicas (pintura, barro, plasticina, moldagem, essas coisas assim). Eu acho que há, não tenho seguido esse caminho... tenho tido formação, mas não na área das expressões. Não conheço. Muito sinceramente tento diversificar, dentro do que eu consigo. (...) Eu tenho lá um [programa] mas já deve estar desatualizado. (Entrevista B); Confesso que não pesquisei nem estou atualizada em relação às expressões. Não ... Agora há as AEC que acabam por cobrir um bocadinho as expressões, e agora o nosso horário já não contempla tanta hora para as expressões. Mas ainda há uns anos havia um horário mais alargado para essas expressões, além da expressão plástica tínhamos a expressão musical, dramática, físico-motora. E era preciso estar a par disso para fazer as planificações. (Entrevista E).

Como é possível constatar, o Programa do 1º CEB reproduz de uma maneira veemente toda uma lógica da livre expressão e da exploração de materiais *ad hoc*, mas se não o conhecem, nem as ideias que foram percorrendo o século XX, como podem as suas falas reproduzir conceções expressionistas, aliadas aos resquícios das manualidades? Talvez se possa adiantar que todo o contacto que tiveram com estas áreas vem da sua experiência enquanto alunos, e nessa medida talvez as suas vivências fossem caracterizadas por estas mesmas ideias e práticas reproduzidas ano após ano. Também parece notório que a sua preocupação não foi, e também não é, o desenvolvimento das mesmas, pelas razões que ficaram enumeradas ao longo deste texto, apesar dos dizeres sobre o valor da arte e da reivindicação de mais tempo e de espaços mais adequados para o seu desenvolvimento.

Tal como Boaventura Sousa Santos (1996) refere, o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificador, pelo que, as falas reivindicativas da falta de tempo e de espaços adequados não passem, no contexto deste estudo exploratório, de mitos, cuja significação é transformar o sentido em forma (Barthes, 1957/2001). Por um lado, revelam o pensamento social, pela força dos discursos sobre o valor da arte, que desconhece o “estado da arte” na escola. Por outro lado, os docentes falam as suas verdades intuídas, por desconhecimento dos diferentes modos do desenvolvimento do conhecimento artístico junto das crianças.

Neste espaço de ausência entre os saberes de uns e de outros, fica a lacuna e um vazio, por parte do Estado, que, por via dos poderes que lhe são investidos ou pelos poderes que lhe são inerentes, acaba por apoiar e legitimar uma completa desvalorização da arte na escola. Não basta apenas ter discursos sobre o valor da

arte, é preciso que o discurso se transforme em falas naturalizadas, mas agora correlacionadas com a dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (Sousa Santos, 1996).

Como alerta António Nóvoa, devemos:

Olhar para o instante presente e, a partir dele, explicar que tudo o que é podia não ter sido ou podia ter sido de outra maneira. (...) [e] desenvolver um esforço para modificar as maneiras de pensar, para introduzir novas perspectivas e interpretações, para formular ideias que ainda não foram pensadas. A reflexão histórica não serve para repetir o que já sabemos. Serve para desafiar crenças e convicções, convidando-nos a olhar em direções inesperadas. (2006, p. 139-142).

Ao ter as “imagens - discursos” e o desenho da sala de aula mais completos, numa certa medida, com muitas semelhanças da sala de aula de há pelo menos um século, recordei o arquiteto Sena da Silva (s/d, p. 39), que considerava “que todos nós temos de fazer aquilo que tem de ser feito, sem aguardar que outros mais competentes venham a fazê-lo (sabe-se lá quando)”. Recordei também a pessoa que encontrei no corredor e que me disse: **“NÃO É POR AÍ”**.

Referências bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación Artística No Son Manualidades. Nuevas Prácticas en la Enseñanza de Las Artes Y La Cultura Visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Alencar, E. S. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: ArtesMédicas.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press.
- Barbosa, A. M. (1985). *Arte -educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad.
- Barthes, R. (2001). *Mitologias. (Rita Boungermino e Pedro Santos, Trads.)*. São Paulo: Bertrand Brasil. (Obra original publicada em 1957).
- Cizek, F. (1927). *Children’s coloured paper work*. Viena: Anton Schroll.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação, Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- D’ Amico, V. (1942). *Creative Teaching in Art*. Scranton: International Textbook Co.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. (Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, Trads.). São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (1990). *A history of art education. Intellectual and social currents in teaching the visual art.*, New York: Columbia University.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan Publishing.

- Eysenck, H. J. (1976). *The structure of human personality*. London: Methuen (Obra original publicada em 1953).
- Feldman, E.B. (1970). *Becoming human through art*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ferraz, M.H. e Fusari, M.F. (1993). *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993a) *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Guillford, J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologist.
- Guillford, J. P. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Obra original publicada em 1971).
- Geertz, C. (2008). *Interpretação das culturas*. (Sem menção do tradutor) Rio de Janeiro: LTC. (Obra original publicada em 1973).
- Gerth, H.; Mills, C. W. (1978). *Character and social structure*. New York: Harcour; Brace. (Obra original publicada em 1953).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. (Tese de doutoramento). Faculty of Graduate School of Education. Cambridge: Harvard University.
- Huisman, D. (1997). *A Estética*. (Maria Luísa São Mamede, Trad. Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1954).
- Kneller, G. F. (1973). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA.
- Larrosa, J. (2011). *Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferência apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Universidade Nova de Lisboa. (Não publicada).
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la Capacidad Criadora*. (Alfredo M. Ghioldi, Trad.). Buenos Aires: Editorial Kapelusz. (Obra original publicada em 1947).
- Ministério da Educação - ME (s/d). *Organização Curricular e Programas*. 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Lisboa: ME.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. (Ana Paula de Viveiros, Trad.). Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1999).
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2006). Recensão da obra: *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do séc. XIX — meados do séc. XX)*", de Jorge Ramos do Ó [2003]. Lisboa: Educa. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 1.
- Novaes, M.H.P (1971). *Psicologia da Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Osinski, D. R. B. (2002). *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo, Cortez.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. (A. L. Faria, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Quivy, R., & LucVan, C (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (João Marques e Maria Amália Mendes, Trans.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1988).
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. (Ana Maria Rabaça e Luis Filipe Silva Teixeira, Trans.) Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1958).
- Read, H. (1960). *O sentido da Arte na Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

- Santos, J. (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Santos, J. (1999) *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa Santos, B. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stern, A. (s/d). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. (Lya Freire, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice Hall.
- Vernon, P.E. (1989). *The nature-nurture problem in creativity*. Handbook of creativity: perspectives on individual differences. New York: Plenum Press.
- Whitehead, A. N. *Os Fins da Educação e outros Ensaio*s. (1969). (Leônidas Gontijo de Carvalho, Trad.). São Paulo: Cia. Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo.

(Página deixada propositadamente em branco)

Projeto de Escola a Tempo Inteiro para o 6.º Ano de Escolaridade: “O Pirata do Ulisses”

Pedro Cabral Mendes¹; Cristina Rebelo Leandro²; Francisco Campos³; Pedro Parreira⁴; Lisete Mónico⁵

Resumo

O presente artigo tem como finalidade apresentar e avaliar os efeitos de um projeto de escola a tempo integral, com uma jornada diária de 8 tempos. Participaram no estudo 20 alunos do 6º ano de escolaridade (11.7±1.1 anos de idade), 20 encarregados de educação dos referidos alunos (42.6±4.54 anos) e 5 professores (51.8±4.66 anos). O método adotado combinou metodologias quantitativas e qualitativas. Para além do desempenho académico no início e fim do ano letivo, utilizou-se a técnica de associação livre de palavras (210 evocações) e realizaram-se 13 entrevistas. Os resultados indicaram que os vários atores no processo educativo valorizaram a aprendizagem, a afetividade, o convívio, a diversidade de ofertas educativas, a organização temporal da jornada escolar, o trabalho colaborativo, a intergeracionalidade, o diário de bordo e os métodos de estudo. Os inquiridos também consideram que houve cansaço, sobrecarga no tempo de permanência na escola e falta de tempo livre.

Palavras-chave: formação integral; escola a tempo integral; evocações livres; educação básica

1 Universidade de Coimbra - CIDAF/Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Email: pmendes@esec.pt

2 Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação/Instituto de Etnomusicologia - Centro de estudos em Música e Dança - INET_MD, Pólo FMH. Email: cristina@esec.pt

3 Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, IIA, ASSERT. Email: francicampos@esec.pt

4 Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Email: parreira@esenfc.pt

5 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: lisete.monico@fpce.uc.pt

Full Time School Project for the 6th year class: “Ulysses’ Pirate”

Abstract

This article aims to present a project of full time school, with a daily 8-stroke day. Twenty students from the 6th year class (11.7 ± 1.1 years old), 20 parents or guardians (42.6 ± 4.54 years old) and 5 teachers (51.8 ± 4.66 years old) participated in the study. The method combined quantitative and qualitative methodologies. In addition to academic performance at the beginning and the end of the academic year, the free association technique (210 evocations) and 13 interviews were conducted. The results indicated that the intervenient in this educational process valued the learning, the affection, the interaction, the variety of educational offerings, the time organization of the school day, the collaborative work, the intergenerationality in the children – elderly relationship, the logbook and the study methods. The respondents also considered that there was tiredness, overload in the time of permanence in the school and lack of free time.

Keywords: integral formation; full time school; free evocations; basic education

Proyecto de Escuela a Tiempo Completo para el 6º Año de Escolaridad: “El Pirata del Ulises”

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de escuela a tiempo completo, con una jornada diaria de 8 tiempos. Participaron 20 alumnos del 6º año de escolaridad (11.7 ± 1.1 años de edad), 20 padres de dichos alumnos (42.6 ± 4.54) y 5 profesores (51.8 ± 4.66). El método adoptado combinó metodologías cuantitativas y cualitativas. Además del desempeño académico al inicio y al final del año escolar, se utilizó la técnica de la asociación libre de palabras a todos los elementos de la muestra (210 evocaciones) y se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas. Los resultados indicaron que los actores en este proceso educativo valoraron el aprendizaje, la afectividad, la convivencia, la diversidad de ofertas educativas, la organización temporal de la jornada escolar, el trabajo colaborativo, la intergeneracionalidad en la relación alumno-anciano, el diario de bordo y los métodos de estudio. Los encuestados también consideran que existió cansancio, sobrecarga en el tiempo de permanencia en la escuela y falta de tiempo libre.

Palabras clave: formación integral; escuela a tiempo completo; evocaciones libres; educación básica

Introdução

A preocupação pela duração do tempo escolar não é de todo um assunto novo no campo da educação. Vários são os contributos que associam o êxito escolar ao aumento do tempo de instrução disponível. Esta relação positiva foi especialmente significativa para alunos oriundos de contextos familiares de baixos níveis de escolaridade e de alunos da segunda geração de emigrantes (Fairbman & Kaplan, 2005; Lavy, 2010; Patall, Cooper, & Batts, 2010).

A importância do aumento do tempo de instrução não reúne, contudo, consenso na literatura da especialidade. Exemplificando, Cuban (2008) destaca-se nas críticas que faz à ampliação da jornada escolar (escola a tempo inteiro), referindo que a jornada diária frequente de 6 horas e 30 minutos nos Estados Unidos acaba por originar demasiadas interrupções e distrações ao ponto dos professores terem menos de 5 horas de tempo de instrução efetiva. Gimeno (2009) sublinha que há pouca ou nenhuma relação entre o tempo físico ocupado na escola e os resultados académicos comprováveis. Cuban (2008) refere ainda que esta tendência de aumento do tempo de permanência na escola resulta, sobretudo, da pressão exercida pelas famílias a braços com falta de tempo e de apoio de retaguarda para acompanhar os seus educandos. Paro (2009), referindo-se igualmente ao acréscimo do tempo, alerta para o perigo de a extensão do tempo escolar funcionar como uma mera replicação do trabalho pedagógico e, deste modo, apenas multiplica os problemas já existentes. Mais recentemente, a OCDE (2014) refere que os 10 países com mais tempo de instrução obtiveram resultados bem mais modestos a matemática no PISA, comparativamente com os 10 países com menos tempo de instrução. Ainda de acordo com a mesma organização, mais importante do que o tempo total de instrução, será o modo como o mesmo é investido nos conteúdos curriculares.

Para além do tempo de instrução disponível, "as escolas eficazes" identificam um conjunto de fatores relativos ao meio sociocultural (e.g., o investimento político e económico na educação, o nível social das famílias, o prestígio dos professores), à estrutura dos sistemas educativos (e.g., forma como está organizado por níveis de escolaridade, serviços de suporte e apoio, formação de professores, tempos letivos) e aos processos internos das escolas e das turmas (e.g., integração das minorias, avaliação de escolas) (Festas, Seixas, Matos, & Fernandes, 2014). No Atlas da Educação pode ler-se que "o capital escolar familiar" (percentagem das mães dos alunos com habilitações de ensino superior) se revela "o mais forte preditor dos resultados [escolares]" (2017, p. 8). Os autores deste atlas, apesar de fazerem a devida ressalva na interpretação dos resultados

obtidos, afastando assim qualquer leitura fatalista dos efeitos de contexto social nos resultados escolares, reforçam que “o peso das variáveis organizacionais é bem mais reduzido que o das variáveis sociais” (p. 8). Entenda-se por variáveis sociais relevantes o capital escolar familiar, a carência econômica familiar e a presença de alunos com origem imigrante, e por variáveis organizacionais a dimensão das turmas, a experiência e/ou a estabilidade do corpo docente e o tempo de instrução.

Não obstante a multiplicidade de fatores sociais e organizacionais que influenciam o sucesso escolar, a UNESCO (2010) reafirma a importância de estender o tempo escolar, elencando um conjunto de benefícios: a) os professores têm mais tempo para consolidar aprendizagens: leitura, escrita, expressão oral e pensamento crítico, matemático e científico; b) o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas de aprendizagem; c) o ensino de uma segunda língua; d) a abordagem às artes e à cultura para desenvolver uma educação estética dos alunos; e) a prática de hábitos de vida saudáveis, promovendo a nutrição e a higiene; e f) o reconhecimento da importância do corpo através da recreação e o desenvolvimento físico.

Este artigo, num primeiro momento, propõe-se rever alguma da literatura acerca de diversos projetos de escola a tempo inteiro, designadamente em funcionamento na América Latina. Posteriormente, disserta-se sobre a importância da implementação na escola de hoje de práticas mais ativas, integradas e intergeracionais. Num segundo momento, apresentam-se os resultados de um projeto piloto de escola a tempo inteiro aplicado ao 2º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. Adotando como referencial os testemunhos de quem o vivenciou no terreno, o artigo conclui com uma reflexão sobre a relevância do programa de escola a tempo inteiro.

Escola a tempo inteiro

Recentemente, na América Latina e Central, tem-se assistido a uma aposta no prolongamento do tempo de permanência diário na escola, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Fica implícito, nesta aposta, que o tempo suplementar das crianças na escola deve ser preenchido com oficinas curriculares, de forma a promover uma educação mais holística e o desenvolvimento de competências a longo termo. No Brasil designaram-no por *projeto Escola de Tempo Integral*, aumentando a jornada diária escolar de 5 horas para 9 horas. Espera-se deste projeto a promoção da permanência do educando na escola, “assistindo-o” integralmente nas suas necessidades básicas e educacionais,

reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentido de pertença (Galian & Sampaio, 2012). No Uruguai iniciou-se o programa de escola a tempo inteiro (*Full-time School*) em 1996, com a finalidade de aumentar o tempo de permanência na escola de 3.5 horas para 7 horas diárias (Vermeersch, 2007). No caso argentino, vários são os programas de ampliação da jornada escolar em funcionamento. De acordo com Vercellino (2012), estes programas diferem na quantidade de tempo diário de permanência na escola e na organização escolar. No México, o programa de escola a tempo inteiro arrancou no ano letivo 2007/08, com a finalidade de melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos de Educação Básica. Para tal, estendeu-se para as 8 horas a jornada diária, de forma a proporcionar uma pedagogia flexível e inovadora (Zermeño, Fahara, & Garza, 2014).

Relativamente a Portugal, no ano letivo 2006/07, deu-se início à implementação da escola a tempo inteiro para o primeiro ciclo do Ensino Básico, alargando-se assim o tempo de possível permanência na escola para as 8 horas. A avaliação externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Fialho et al., 2013) destaca como aspetos positivos: a) a tendência para a estabilização no funcionamento das AEC; b) a eficácia das parcerias na execução das AEC; c) a predominância de técnicos com elevadas habilitações académicas; d) a equidade no acesso de todos os alunos; e e) a adequação às necessidades das famílias do tempo de permanência das crianças na escola. Contudo, o referido relatório elenca igualmente inúmeros constrangimentos, dos quais se sublinham os seguintes: a) condições laborais dos técnicos das AEC pouco atrativas; b) insuficiente articulação curricular e pedagógica; c) ausência ou insuficiência de horas para reuniões, no horário de trabalho dos técnicos; d) não assunção da supervisão das atividades enquanto processo de regulação, apoio e melhoria; e) quantidade e qualidade dos materiais necessários; e f) pouca clareza nos procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Em linha com o descrito, será um equívoco pensar-se que basta estender a jornada letiva diária para se assegurar uma educação integral do aluno. De facto, um projeto de escola a tempo inteiro deve consubstanciar-se numa política pública, para todos, com princípios pedagógicos, onde o ensino do Português e de matemática não está fracionado da educação social e emocional, bem como da formação para a cidadania (Gadotti, 2009; Galian & Sampaio, 2012). Deste modo, deseja-se que a “escola a tempo inteiro” favoreça uma educação de qualidade, uma educação integral que torne possível reinventar a escola a partir de um currículo diferenciado, com professores preparados e que dinamizem com os alunos alternativas de atividades para sua formação humana (Yus, 2002).

Práticas ativas, integradas e intergeracionais

No intuito de promover a desejável integralidade do aluno, a escola deverá defender uma educação holística, ambiciosa, universal e inspirada por uma visão de que a educação transforma as vidas das pessoas, comunidades e as sociedades (UNESCO, 2016). Para tal, as práticas educativas devem integrar e articular os diferentes saberes que compõem o currículo escolar e tornar o trabalho educativo mais ativo e dinâmico, incentivando o trabalho autônomo e colaborativo do aluno. A educação social, artística e cultural em convergência com as práticas intergeracionais podem materializar esta pretensão integralista e universal da escola de hoje.

No caso concreto da interdisciplinaridade escolar, esta é percebida por Fazenda (2015) como uma eficiente abordagem ao processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Por seu lado, as metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa de Vigotski (2001) e a pedagogia da autonomia de Freinet (2004), são práticas educativas facilmente articuláveis com a integração de saberes. Conforme sugere Arends (1995), ensinar a pensar e a aprender devem ser os pilares de desenvolvimento do trabalho docente em contexto de sala de aula. Aliar a cognição à criatividade pode funcionar como mecanismo facilitador de aprendizagem. A relevância da *educação criativa* na escola é enaltecida por Robinson e colaboradores, (NACCCE, 1999), enquanto meio potenciador de capacidades nos alunos para gerar ideias originais e assumir uma atitude mais interventiva e reflexiva.

A integração e a contextualização do conhecimento que a escola de hoje reivindica não só refletem um desiderato que deveria nortear o ensino das crianças e jovens, mas também a intervenção educativa com outras faixas etárias. O trabalho intergeracional, entre crianças e idosos, pode funcionar como um facilitador das práticas sociais, inclusivas, integradas e criativas. Nesta base, os benefícios do trabalho articulado entre gerações têm vindo a merecer reconhecimento científico pela área da Gerontologia (Carlson et al., 2008; Kaplan, Lin, & Hannon, 2010; Ouellet, Romero, & Sawchuk, 2016). Refira-se que as práticas intergeracionais podem aliar-se a dinâmicas interdisciplinares, permitindo o reforço da motivação e dos resultados escolares, como também o fomento nos alunos de atitudes e comportamentos positivos perante a velhice, reforçando o exercício da cidadania ativa (Mendes, Leandro, & Lopes, 2017).

Em sintonia com as preocupações de alguns críticos relativamente ao aumento do tempo de instrução (Cuban, 2008; Paro, 2009), a jornada diária de 8 horas numa escola não pode, no nosso entender, replicar somente o trabalho pedagógico que já

é dinamizado na sala de aula, mas mais do que isso, deve igualmente proporcionar vivências educativas de âmbito social, artístico e cultural.

O propósito deste artigo extravasa a simples descrição de um projeto de escola a tempo inteiro para uma turma do 6º ano de escolaridade. A escola que aqui se preconiza tem uma matriz integralista e universal, partilhando os princípios e as orientações defendidos pela UNESCO (2016).

Projeto “O Pirata do Ulisses” e objetivos do estudo

O projeto “O pirata do Ulisses” consistiu numa experiência educativa a tempo inteiro, com uma jornada diária das 8h30 às 17h25 e que funcionou numa turma do 6º ano de escolaridade. Foram alocados 8 tempos de formação complementar aos 32 tempos previstos na matriz curricular do 6º ano, perfazendo 40 tempos de instrução. Este projeto estruturou-se em dois eixos de intervenção: a) académico e b) práticas artísticas integradas e intergeracionais. Relativamente ao eixo académico, operou em três oficinas – Escrita Criativa, Jogar com a Matemática e Inglês Mais – e quatro tempos de sala de estudo (cf. Quadro 1). No âmbito do eixo práticas artísticas, integradas e intergeracionais, foram dinamizadas as oficinas de Dança Criativa e de Teatro.

Quadro 1

Horário da turma em escola a tempo inteiro no âmbito do Projeto “O pirata do Ulisses”

Horário	2ºf	sala	3ºf	sala	4ºf	sala	5ºf	sala	6ºf	sala
08h30-09h20	Português	30	Inglês	30	C. Naturais	30	Ed. Musical	23	C. Naturais	37
09h30-10h20	Português	30	Inglês	30	Português	30	Ed. Física	G	C. Naturais	37
10h40-11h30	Matemática	30	Matemática	30	Matemática	30	Ed. Física	G	HGP	30
11h40-12h30	Ed. Física	G	Matemática	30	HGP	30	Inglês	30	HGP	30
12h35-13h25	Almoço		Português	30	Ed Tecnol.	15	Português	30	Matemática	30
13h40-14h30	EMRC	30	Almoço		Almoço		Almoço		Almoço	
14h40-15h30	Cidadania (1)	30	Ed. Musical	23	Desp Escolar	Pv	Apoio Inglês	30	Ed Visual	15
					Clube Musica	23	Oficina Ing +	32		
15h40-16h30	Ap. Projeto (1)	30	Apoio a Mat	30	Oficina Teatro	16	Apoio a Port	30	Ed Visual	15
	Dança Criativa		Oficina Mat	32			Escrita Criativa	32		
16h35-17h25	Sala de estudo/ Hora do conto	B	Sala de estudo	30	Oficina Teatro	16	Sala de estudo	30	Sala de Estudo	30

(1) O ateliê de dança funcionou às 2ºf, alternando quinzenalmente no horário de cidadania e de Apoio ao Projeto.

A implementação do projeto procurou dar resposta a dois objetivos: a) avaliar o impacto do programa no desempenho escolar dos alunos participantes; e b) conhecer as percepções dos alunos, encarregados de educação e professores sobre o projeto.

Com a implementação deste projeto visou-se ainda sensibilizar a comunidade educativa e científica para a importância da formação integral do aluno, nas suas dimensões académicas, artísticas, corporais, sociais e humanas.

Método

Amostra

Participaram no estudo 20 alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade no ano letivo 2016/17 (9 rapazes e 11 raparigas; 11.7 ± 1.1 anos de idade), 20 encarregados de educação dos referidos alunos (42.6 ± 4.54 anos de idade) e 5 professores (51.8 ± 4.66 anos de idade) desses alunos.

Plano de intervenção do Projeto “O pirata do Ulisses”

A frequência das oficinas previstas no eixo académico foi negociada com os alunos e respetivos encarregados de educação, tendo por base o nível de desempenho dos primeiros. A participação nestas oficinas destinou-se aos alunos que não estiveram propostos para aulas de apoio ao estudo (Português, Matemática e Inglês). Quanto às salas de estudo, estas foram frequentadas pela totalidade dos alunos.

Nas quatro salas de estudo, os alunos realizaram preferencialmente os trabalhos de casa e esclarecimento de dúvidas. Ainda neste âmbito, os alunos foram instruídos a organizar e periodizar o seu tempo de estudo, delineando o seu mapa de esforço (cronograma) para o corrente período letivo, a diversas disciplinas. O Diretor de turma monitorizou a construção dos resumos e/ou esquemas de preparação para os testes.

No que concerne ao eixo práticas artísticas, integradas e intergeracionais, as oficinas de Dança Criativa e de Teatro articularam-se com as áreas disciplinares de Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica. A partir dos textos

“Os Piratas” de Manuel António Pina e “Ulisses” de Maria Alberta Menéres, realizou-se um trabalho de expressões, explorando jogos dramáticos e de movimento, bem como a construção de bonecos com alunos e idosos. Este exercício foi apresentado à comunidade educativa no dia 7 de junho de 2016 e encerrou o projeto intergeracional e interdisciplinar, onde idosos e crianças interagiram num contexto de práticas expressivas e integradas. A convergência da dança, do teatro, da música e da plástica permitiu o brincar, a partilha e o sonho.

No intuito de promover uma reflexão diária por parte dos alunos, criou-se o instrumento *Diário de Bordo da turma*. Com esta atividade pretendeu-se que todos os alunos escrevessem sobre o seu dia-a-dia na escola. O critério de escolha do “relator” foi a ordem alfabética, ou seja, no primeiro dia de aulas o primeiro aluno da turma teve o privilégio de iniciar esta jornada literária, e assim sucessivamente. O aluno que escreveu no *Diário de Bordo* apresentava-o no dia seguinte, preferencialmente na primeira aula da manhã.

A concretização das oficinas de Teatro e de Dança pressupôs o estabelecimento de parcerias com três entidades externas: Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho, Centro de Iniciação Teatral Esther de Carvalho (CITEC) e Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

Instrumentos de medida e respetivos procedimentos estatísticos

A avaliação da eficácia do projeto combinou medidas quantitativas com medidas qualitativas. Obedecendo a um *design* quantitativo, recorremos aos desempenhos escolares dos alunos antes e após a implementação do projeto de escola a tempo inteiro. Numa abordagem qualitativa, recolhemos opiniões de alunos, encarregados de educação e professores através da técnica de associação livre de palavras e de entrevistas semiestruturadas.

Desempenho escolar

No intuito de inferir possíveis melhorias no desempenho académico dos alunos participantes no projeto “O Pirata do Ulisses”, compararam-se os desempenhos académicos dos 20 alunos ao longo dos três períodos letivos, recorrendo-se ao teste ANOVA de medidas repetidas.

As análises estatísticas foram realizadas através do programa IBM SPSS Statistics (versão 22.0), para um nível de significação de 5%. O pressuposto da nor-

malidade foi averiguado usando o teste Shapiro-Wilk, para amostras inferiores a 30 (Marôco, 2014). Nos casos onde não se verificou a normalidade da amostra recorreu-se à análise da simetria, usando a seguinte condição: $|Skewness/Std\ error\ Skewness| \leq 1.96$. O teste de Levene foi utilizado para verificar o pressuposto da homogeneidade das variâncias.

A estimativa da dimensão do efeito foi avaliada pelo η^2 , quantificando a proporção da variação nas variáveis dependentes imputável à variação das variáveis independentes (Marôco, 2014). À parte da dimensão do efeito, apresenta-se também a relevância do teste correspondente e o poder do teste.

Técnica da associação livre de palavras

Para a avaliação das opiniões de alunos, encarregados de educação e professores sobre o projeto, recorreremos à teoria do núcleo central das representações sociais de Abric (1994a, 1994b), na sua abordagem estrutural através do método de associação livre de palavras. Solicitámos a cada respondente que evocasse cinco palavras que lhe vinham imediatamente à mente quando lhe era apresentado o termo indutor “escola a tempo inteiro”.

Todas as palavras evocadas foram inseridas no *software* EVOC (2005). Este programa procede ao cruzamento da frequência de evocação com a ordem média de evocação (OME) que cada palavra assumiu, essencialmente para se conhecer o núcleo central do termo indutor e as periferias. Em seguida, o programa calcula dois índices, um de posição e outro de frequência, indicadores da importância da palavra no conjunto das produções de dados recolhidos. O cruzamento desses dois critérios produz uma matriz de Quadro de Quatro Casas ou Quadro de Quatro Divisões (Abric, 1994a, 1994b; Oliveira, Marques, Gomes, Teixeira, & Amaral, 2005), na qual os termos são classificados em função do seu nível de significação, permitindo a identificação de uma hipótese de centralidade do conceito de *Escola a tempo inteiro*. Neste Quadro de Quatro Casas, no quadrante superior esquerdo (QSE) ficam os termos que constituem o núcleo central da representação – “Escola a tempo inteiro”. As palavras localizadas no quadrante inferior esquerdo são denominadas de elementos de contraste. As palavras situadas no quadrante superior direito constituem a primeira periferia, enquanto o quadrante inferior direito engloba os elementos da segunda periferia, elementos estes mais flexíveis e externos da representação estudada (Abric, 1994a, 1994b; Vergès, 1992).

Entrevistas semiestruturadas

Para codificação da informação recolhida pelas entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008), através do *software* QSR NVIVO (Versão 9). Através de uma codificação livre, pretendeu-se caracterizar a opinião dos vários intervenientes que integram o projeto (alunos – A, encarregados de educação – E e professores – P), tanto em termos globais (total das entrevistas) como específicos (por interveniente), através da apresentação dos indicadores mais referenciados, considerando o número de entrevistas [Fontes (F)] e o número de referências [Unidades de Texto (UT)].

A validade foi assegurada através do cumprimento das etapas recomendadas na literatura para realização de trabalhos congêneres, recorrendo à revisão por *experts* (validade de conteúdo), conforme descrito e sugerido por Litwin (1995). A fiabilidade (inter e intracodificador) foi testada através do Kappa de Cohen (Fonseca, Silva, & Silva, 2007). Previamente à realização da categorização, os codificadores foram submetidos a um protocolo de treino, seguindo os pressupostos metodológicos recomendados por Hill e Hill (2002). Após o cálculo do índice de acordo inter e intracodificador, foi possível caracterizá-lo como *excelente*, visto que a fiabilidade intercodificador foi de 97.52% e a fiabilidade intracodificador de 98.51%.

Procedimentos adotados e aspetos formais e éticos

O processo de recolha de dados decorreu na Escola Básica e Secundária de Montemor-o-Velho, de forma individual com os alunos, encarregados de educação e professores. Cada participante manifestou a sua aceitação em participar na referida investigação, assinando o respetivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os encarregados de educação assinaram um consentimento informado no início do ano letivo, aceitando que o seu educando participasse no projeto em estudo.

As recolhas de informação foram realizadas nos períodos de 12 a 15 de junho de 2016, após a participação dos alunos na escola a tempo inteiro, Projeto “O Pirata do Ulisses”, que decorreu de setembro de 2015 a junho de 2016.

Este projeto foi submetido ao parecer ético e pedagógico pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho em junho de 2015. O referido órgão aprovou o seu funcionamento em julho de 2015 e com efeitos práticos no ano letivo de 2015/16.

Resultados

Análise quantitativa

As classificações finais dos 1º, 2º e 3º períodos foram motivo de análise comparativa, com o recurso ao teste inferencial ANOVA de medidas repetidas. Nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, de Matemática, de Educação Musical e de Cidadania verificaram-se melhorias significativas no final do 3º período, comparativamente aos períodos anteriores ($p < .05$). Por seu lado, nas disciplinas de Português e de Ciências Naturais registaram-se progressos, embora não tenham atingido o limiar de significação estatística (cf. Quadro 2). As magnitudes dos efeitos experimentais (η^2) oscilaram entre 5% (a EF, ET e EV) e 37% a Educação Musical.

Quadro 2

Classificações obtidas pelos alunos nos três períodos letivos: ANOVA de medidas repetidas [N = 20]

Disciplinas	1º Período		2º Período		3º Período		$F_{(1,18)}$	p	η^2	π
	M	DP	M	DP	M	DP				
Português	3.05	0.83	3	0.73	3.25	0.64	2.509	.095	.117	.472
Inglês	3.45	0.83	3.30	0.88	3.40	0.88	1.588	.232	.150	.292
História GP	3.4	0.94	3.30	0.86	3.65	0.81	5.255	.01*	.217	.803
Matemática	3.15	1.04	3.35	0.99	3.45	1.0	4.750	.014*	.200	.759
Ciências Naturais	3.65	0.74	3.65	0.74	3.80	0.70	1.879	.167	.090	.360
Educação Visual	3.3	0.47	3.30	0.47	3.40	0.50	1.000	.377	.050	.211
Ed Tecnológica	3.8	0.41	3.75	0.44	3.75	0.44	1.000	.377	.050	.211
Ed Musical	3.45	0.81	3.90	0.44	3.80	0.52	11.265	.000**	.372	.988
Ed Física	3.95	0.60	4.05	0.51	4.00	0.46	1.000	.377	.050	.211
Cidadania	3.9	0.78	3.80	0.70	4.10	0.55	3.500	.04*	.186	.618

Nota. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$. = Média; DP = Desvio-padrão.

Análise qualitativa

No referente às evocações livres, emergiu uma representação com quatro quadrantes separados pela ordem média e frequência nas evocações, evidenciando os hipotéticos elementos centrais e elementos periféricos da estrutura de representação. Dado pretendermos analisar a estrutura da representação da escola a tempo inteiro para avaliar a experiência educativa de uma jornada diária de 8 tempos, apresentamos a configuração constante no quadro 3. Foram identificadas 210 palavras das quais 84 eram palavras diferentes, com uma ordem média de evocações de 2.89. A disposição dos dados em quatro quadrantes evidenciou uma estrutura da representação cujos

elementos centrais assinalam uma aprendizagem caracterizada pelos termos *afetividade*, *aprender mais* e *cansativo*. Na primeira periferia (OME>2,96 e freq.U10) encontramos conceitos que alimentam este núcleo central, designadamente o ser *divertido* e *trabalho*. No núcleo contrastante (OME>2,96 e 5Mfreq.<9) encontrámos apenas o termo *sobrecarga*. A última periferia (OE maior e f menor) acolheu os termos *boa-gestão-temporal*, *escola-importante*, *estudo* e *falta de tempo livre*.

Quadro 3

Evocações-livres obtidas a partir do termo indutor “escola a tempo inteiro”

Núcleo Central (OME \leq 2.96; $f \geq$ 10)			1ª periferia (OME > 2.96; $f \geq$ 10)		
Termos evocados:	f	OME	Termos evocados:	f	OME
Afetividade	18	2.89	Divertido	20	3.00
Aprender mais	13	2.85	Trabalho	11	3.00
Cansativo	16	2.31			

Zona de Contraste (OME \leq 2.96; $f <$ 10)			2ª periferia (OME > 2.96; $f <$ 10)		
Termo evocado:	f	OME	Termos evocados:	f	OME
Sobrecarga	8	2.25	Boa-gestão temporal	5	3.00
			Escola importante	5	3.20
			Estudo	5	3.40
			Falta de tempo livre	5	3.80

Nota. OME: ordem média das evocações; f: frequência do termo evocado.

Em termos de análise de conteúdo, foram codificadas 1241 UT no total das entrevistas ($N = 13$): alunos ($F=4$; $UT=363$); encarregados de educação ($F=4$; $UT=438$) e professores ($F=5$; $UT=440$). As categorias definidas no âmbito da Escola a Tempo Inteiro no Ensino Básico permitem associar às mesmas uma conotação positiva ou negativa, de acordo com o impacto que estas têm junto da opinião dos diferentes intervenientes auscultados. Foram codificadas 167 UT com conotação negativa (13.46%) e 1074 UT com conotação positiva (86.54%). Por estes dados é possível verificar que a grande parte das UT codificadas remetem para aspetos positivos do projeto, desenvolvido numa ótica de Escola a Tempo Inteiro.

Ainda considerando a totalidade das 13 entrevistas, destacam-se como categorias conotadas de forma negativa o *cansaço* [($F=8$; $UT=33$); e.g. “no final do ano comecei a sentir cansaço entre os miúdos” (entrevista P5)], o *excesso de carga horária* [($F=7$; $UT=37$); e.g. “passava mesmo muitas horas na escola” (entrevista E3)], as *atividades complementares ao plano curricular* [($F=6$; $UT=46$); e.g. “aquilo era um

pouco repetitivo e assim nós não estávamos lá com vontade” (entrevista A3)], e a *falta de tempo não organizado* [(F=4; UT=15); e.g. “eles precisam de liberdade, do tempo deles, de brincar, de gerir o seu tempo” (entrevista E3)].

Em relação às categorias consideradas como mais-valias, o destaque vai para as *atividades complementares ao plano curricular* [(F=13; UT=401); e.g. “tiveram acesso a oferta variada e complementar em variados níveis” (entrevista P3)], a *aprendizagem* [(F=10; UT=61); e.g. “uma maior permanência na escola leva-os a uma maior e melhor aprendizagem” (entrevista P2)], o *enriquecimento geral* [(F=10; UT=56); e.g. “enriqueceu-me muito a nível cultural, abrindo-me novos horizontes” (entrevista A4)], o *acompanhamento dos professores* [(F=7; UT=26); e.g. “existia a possibilidade de estar com outros professores, inclusive de outros anos letivos” (entrevista E4)], a *realização dos TPC na escola* [(F=6; UT=31); e.g. “poderem ir para casa com os TPC feitos e assim conviverem mais com os pais, ou participarem em atividades tipo futebol” (entrevista P1)], o *trabalho colaborativo* [(F=5; UT=17); e.g. “os que sabiam mais ensinavam os colegas que sabiam menos” (entrevista P5)], e, por fim, a *ocupação do tempo de uma forma útil* [(F=4; UT=35); e.g. “ele ocupou melhor o tempo do que se estivesse em casa, a jogar playstation por exemplo” (entrevista E2)].

Considerando apenas os aspetos positivos das *atividades complementares ao plano curricular* (F=13; UT=401), importa destacar a interação tida com os idosos ao longo da participação no projeto “O Pirata do Ulisses” [(F=13; UT=79); e.g. “eles tratavam-nos como se fossemos filhos ou netos” (entrevista A1)], o *Diário de Bordo* [(F=11; UT=115); e.g. “para mim foi importantíssimo porque cada um podia diariamente falar sobre o seu dia” (entrevista E4)], a *Oficina de Teatro* [(F=9; UT=46); e.g. “foi bom termos ali um especialista para nos ensinar, e ele realmente percebia muito daquilo” (entrevista A4)], de *Dança Criativa* [(F=9; UT=34); e.g. “nós íamos debaixo do lençol fazer movimentos e depois transformávamo-nos em criaturas... acho que foi muito criativo” (entrevista A3)], de *Escrita Criativa* [(F=8; UT=55); e.g. “o grau de dificuldade da escrita criativa fazia-nos estar constantemente a evoluir” (entrevista A2)], e a *Sala de Estudo* [(F=6; UT=23); e.g. “nós fazíamos os resumos, apresentações, *brainstorming* e todas essas coisas” (entrevista A3)].

Por fim, e ainda no âmbito das práticas intergeracionais, consideramos relevante as referências alusivas à *transmissão de valores* [(F=12; UT=107); e.g. “Uma vez o meu filho disse-me: - Oh mãe, olha que eu fui o único que entrei, cumprimentei as velhinhas e não limpei a cara! Porque elas dão beijos muito babados. Eu fartei-me de rir. - Oh filho, conseguiste conter-te? - Sim mãe, porque parecia mal, dar um beijo e depois fazer logo assim (faz gesto limpando a face)” (entre-

vista E1)], e ao *convívio* existente entre alunos e idosos ao longo de todo o ano letivo [(F=9; UT=40); e.g. “acho que foi muito importante o convívio que tiveram com os idosos, o estar com eles, preparar o teatro final... tudo isso foi importante (entrevista P5)].

Analisando as categorias em destaque é possível, por interveniente (alunos, encarregados de educação e professores), verificar a seguinte distribuição de F e UT (cf. Quadro 4).

Quadro 4
Distribuição de F e UT por dimensão categorizada, de acordo com o interveniente

Categorias/subcategorias*:	Alunos (n = 4)		Encarregados de Educação (n = 4)		Professores (n = 5)		TOTAL (N = 13)	
	F	UT	F	UT	F	UT	F	UT
Cansaço	2	6	2	13	4	14	8	33
Excesso de carga horária	1	10	2	8	4	19	7	37
Atividades complementares ao plano curricular	4	38	0	0	2	8	6	46
Falta de tempo não organizado	0	0	2	10	2	5	4	15
Atividades complementares ao plano curricular	4	136	4	129	5	136	13	401
Pirata do Ulisses / interação com os idosos	4	26	4	36	5	17	13	79
Diário de Bordo	4	35	4	44	3	36	11	115
Oficina de Teatro	2	8	3	26	4	12	9	46
Oficina de Dança Criativa	4	18	1	5	4	11	9	34
Oficina de Escrita Criativa	4	35	2	14	2	6	8	55
Sala de Estudo	3	12	2	8	1	3	6	23
Aprendizagem	3	19	3	11	4	31	10	61
Enriquecimento geral	2	11	4	13	4	32	10	56
Acompanhamento dos professores	0	0	4	21	3	5	7	26
Realização dos TPC na escola	3	15	2	13	1	3	6	31
Trabalho colaborativo	2	11	0	0	3	6	5	17
Ocupação do tempo de forma útil	0	0	2	29	2	6	4	35
Transmissão de valores	3	12	4	63	5	32	12	107
Convívio	3	7	1	8	5	25	9	40

*Legenda:

Categorias/ subcategorias com uma conotação negativa

Categorias/ subcategorias com uma conotação positiva

Tendo por base os resultados obtidos na ótica das categorias conotadas negativamente a este modelo de Escola a Tempo Inteiro no Ensino Básico, é possível destacar: a) o *Excesso de carga horária*, sendo uma dimensão mais evidenciada pelos professores [professores (F=4; UT=19), encarregados de educação (F=2; UT=8), alunos (F=1; UT=10)]; e b) as *Atividades complementares ao plano curricular*, uma categoria mais enaltecida pelos alunos mas não reconhecida pelos encarregados de

educação [alunos (F=4; UT=38), professores (F=2; UT=8), encarregados de educação (F=0; UT=0)].

Relativamente às categorias conotadas positivamente, merecem relevância os seguintes resultados: a) *Oficina de Dança Criativa*, uma dimensão mais referenciada por alunos e professores [alunos (F=4; UT=18), encarregados de educação (F=1; UT=5), professores (F=4; UT=11)]; b) *Acompanhamento dos professores*, uma categoria mais sublinhada pelos encarregados de educação e pelos professores, mas não reconhecida por parte dos alunos [encarregados de educação (F=4; UT=21), professores (F=3; UT=5), alunos (F=0; UT=0)]; c) *Trabalho colaborativo*, mais evidenciado pelos professores e alunos, mas sem expressão entre os encarregados de educação [professores (F=3; UT=6), alunos (F=2; UT=11), encarregados de educação (F=0; UT=0)]; d) *Ocupação do tempo de forma útil*, mais valorizada pelos encarregados de educação e pelos professores, mas sem qualquer referência pelos alunos [encarregados de educação (F=2; UT=29), professores (F=2; UT=6), alunos (F=0; UT=0)]. Por fim, relevo para o *Convívio*, que mereceu maior destaque por parte dos professores e alunos [professores (F=5; UT=25), alunos (F=3; UT=7), encarregados de educação (F=1; UT=8)].

Discussão

Com a implementação do projeto “O Pirata do Ulisses” pretendeu analisar-se os efeitos da ampliação da jornada escolar para 8 horas diárias. No referente ao primeiro objetivo, o impacto deste programa foi positivo no desempenho escolar da turma. Contudo, e apesar de este ter melhorado significativamente no 3º período a várias disciplinas, seria abusivo assumir que a subida nas classificações finais tenha resultado unicamente da implementação do projeto. Não obstante a multifatorialidade associada ao quotidiano escolar, interferente no desempenho do aluno, as vertentes académica, artística e social (intergeracional) na implementação do presente projeto poderão, em parte, ter contribuído para uma melhoria na *performance educativa* dos alunos. Numa abordagem mais qualitativa inscrita dentro da escola a tempo inteiro, e tendo por base os resultados das evocações livres e das entrevistas estruturadas, foram evidenciadas e valorizadas as dimensões referenciadas anteriormente. Os vários atores no processo educativo reforçaram a *aprendizagem*, a *afetividade*, o *convívio*, a *diversidade de ofertas educativas* (oficinas “académicas” e artísticas), a *organização temporal da jornada escolar*, o *trabalho colaborativo*, a *relação aluno-idoso* (intergeracional), o *diário de bordo* e os *métodos de estudo* dinamizados nas salas de estudo.

No âmbito das percepções dos alunos, encarregados de educação e professores sobre o projeto (segundo objetivo), constatou-se que houve um contributo substancial para a formação integral do aluno, algo que foi evidente na relação que se estabeleceu com a arte, através da Dança Criativa e do Teatro. Este facto por certo promoveu interações entre os diferentes domínios artísticos e áreas de conhecimento, potenciando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, criativas e sociais de cada aluno, revelando, assim, uma relação positiva entre a aprendizagem das artes e de outras disciplinas (Zwirn, 2005). O destaque que mereceu por parte dos alunos, professores e encarregados de educação, em relação às oficinas de Dança Criativa, Teatro e Escrita Criativa, vem de algum modo reforçar o papel da educação criativa na escola (NACCCE, 1999).

No caso das práticas intergeracionais dinamizadas no âmbito do projeto, estas igualmente concorrem para a formação integral e humanista do aluno e, igualmente, para o bem-estar do idoso (Mendes et al., 2017), tendo sido enaltecido pelos vários atores do processo educativo a transmissão de valores e o convívio entre os alunos e os idosos.

A dinâmica levada a cabo nas *salas de estudo*, trabalho colaborativo de Vigotski (2001) entre pares e os métodos de estudo, procurou desenvolver a autonomia e a responsabilidade, vetores fundamentais na formação do aluno. Os alunos, de facto, organizaram e periodizaram o seu tempo de estudo, delineando o seu mapa de esforço (cronograma) em diversas disciplinas. Em linha com o descrito, a ferramenta pedagógica *Diário de Bordo* da turma foi efetivamente muito valorizada por todos os intervenientes neste projeto. Os alunos revelaram um grande interesse, entusiasmo e sentido de responsabilidade pelo relato escrito e oral das suas vivências na escola, para além das evidências emergidas na estrutura da representação do conceito de *escola a tempo inteiro*. As melhorias na produção de texto foram evidentes, com rasgos de criatividade e de sensibilidade estética em inúmeros relatos escritos, contribuindo-se para a promoção do hábito e o gosto pela escrita e pela leitura.

Conclusões

A concretização deste projeto, que contribui para o aumento do tempo de permanência na escola de forma estruturada e com um propósito educativo, vai ao encontro das recomendações da UNESCO (2010). A convergência que nele se verificou, entre a cognição e a educação social, artística e intergeracional, procurou promover o maior desígnio da escola, a sua integralidade e universalidade (UNESCO, 2016). Em contraponto, os mesmos intervenientes na Escola a Tempo Inteiro igual-

mente consideraram que, apesar dos benefícios já reportados, também aumentou o cansaço, a sobrecarga no tempo de permanência na escola e a falta de tempo livre. Com efeito, são vários os autores que questionam a relevância do aumento da jornada diária (Cuban, 2008; Gimeno, 2009; OCDE, 2014; Paro, 2009). Ainda a este propósito, o acréscimo de tempo de instrução, mesmo que aliado a uma formação integral do aluno, terá de se fazer acompanhar também por práticas educativas mais ativas e dinâmicas nas disciplinas que compõem o plano curricular. Segundo Azevedo e Alves (2010), a escola é hoje uma das instituições sociais mais resistentes à mudança. Tal resistência pode dever-se, em parte, ao facto de serem os professores os únicos profissionais que “nunca saem da escola”. Neste projeto de Escola a Tempo Inteiro, as parcerias que foram estabelecidas com várias entidades externas, instituições de solidariedade social, culturais e do ensino superior, podem ser uma das soluções de combate ao imobilismo no corpo docente.

Por seu turno, o aluno igualmente necessita de mais tempo informal, experienciando a sua gestão e a tomada de decisão do que fazer. Para tal, os tais tempos e respetivos espaços terão de ser redimensionados para que o aluno possa autonomizar-se, socializar-se e recuperar da fadiga decorrente da própria prática escolar. Esta preocupação com a qualidade dos espaços e tempos de recreio é bem evidenciada no trabalho desenvolvido por Hildebrandt-Stramann e Faustino (2013) para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Limites do estudo e proposta de investigação futura

As características do próprio contexto sociocultural e educativo podem ter influenciado a perceção dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores sobre a relevância da escola a tempo inteiro no 2º ciclo do Ensino Básico. A forte aposta da também apelidada escola a tempo integral num número considerável de países da América Latina (Brasil, México, Chile, Venezuela, Argentina, entre outros) surge como uma estratégia de combate ao abandono escolar em comunidades mais desfavorecidas. Deste modo, importa replicar o projeto de escola a tempo inteiro a contextos socioculturais diversificados e eventualmente estendê-lo ao 3º ciclo do Ensino Básico. Por seu lado, seria igualmente desejável o recurso a amostras de maior dimensão. A esta limitação acresce que, apesar da garantia do anonimato na apresentação dos resultados das entrevistas, não se pode totalmente descartar a possibilidade de os participantes terem apresentado respostas de acordo com a deseabilidade social, sobretudo os professores que participaram no projeto.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos professores do Conselho de Turma, Eduarda Cantante (Subcoordenadora do Projeto, "O pirata do Ulisses"), António Cordeiro, Ana Filomena Jacob, Madalena Leite, Célia Pires, Celeste Silva e Rosa Barros, pela colaboração prestada ao projeto. Este agradecimento é igualmente extensível à direção do agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, aos técnicos superiores da Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho, Elisa Ângelo e Tiago Cordeiro, e ao Diretor do CITEC, Deolindo Pessoa.

Referências bibliográficas

- Abric, J. C. (1994a). L'organisation interne des représentations sociales: Système central e système périphérique. In C. Guimelli (Org.), *Structures et transformation des représentations sociales* (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Abric, J. C. (Org.) (1994b). *Pratiques et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Atlas da Educação (2017). *Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: Projeto excel – rede de escolas de excelência, CICS.NOVA.
- Azevedo, J., & Alves, J. (2010). *Projeto Fénix – mais sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Edição Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Carlson, M. C., Saczynski, J. S., Rebok, G., Seeman, T., Glass, T. A., McGill, S., ... Fried, L. P. (2008). Exploring the Effects of an "Everyday" Activity Program on Executive Function and Memory in Older Adults: Experience Corps®. *Gerontologist*, 48(6), 793-801.
- Cuban, L. (2008). The perennial reform: Fixing school time. *Phi Delta Kappan*, 90, 240-250.
- Fairbman, D., & Kaplan, C. (2005). *Time for a chance: The promise of extended-time schools for promoting student achievement*. Boston, Ma.: Massachusetts education 2020.
- Fazenda, I. (2015). Interdisciplinaridade: Didática e prática de ensino. *Revista Interdisciplinaridade*, 6, 9-17.
- Festas, M. I., Seixas, A., Matos, A., & Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola: Estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fialho, I., Verdasca, J., Moreira, L., Chaleta, E., Grácio, L., Magalhães, O., ... Tobias, A. (2013). *Avaliação externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5, 81-90.

- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (7.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Galian, C., & Sampaio, M. (2012). Educação em tempo integral: Implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, 12, 403-422.
- Gimeno, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Hildebrandt-Stramann, R., & Faustino, A. (2013). *Um retrato de movimento do agrupamento de escolas João Roiz - Movimento, Jogo e Desporto na escola de período integral*. Castelo Branco: Edições IPCB.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Kaplan, M., Lin, S.-T., & Hannon, P. (2010). Intergenerational engagement in retirement communities: A case study of a Community Capacity-building Model. *Journal of Applied Gerontology*, 29, 455-474.
- Lavy, V. (2010). *Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries*. Working Paper 16227, National Bureau of Economic Research. Consultado em 20/10/2017 <https://www.nber.org/papers/w16227>
- Litwin, M. (1995). *The survey kit: How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (6.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mendes, P., Leandro, C., & Lopes, M. (2017). Práticas intergeracionais e interdisciplinares na Educação. Um exemplo prático no Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51(1), 63-82
- Menéres, M. A. (1998). *Ulisses*. Editora: Edições ASA.
- OECD (2014). Indicator D1: How much time do students spend in the classroom? *In Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Consultado em 14/05/2016 <http://dx.doi.org/10.1787/888933119530>
- Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T., Teixeira, M. C. T. V., & Amaral, M. A. D. (2005). Análise das evocações livres: Uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. Paredes (Org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Ouellet, H., Romero, M., & Sawchuk, K. (2016). Promoting Intergenerational Participation through game creation activities. In M. Romero, K. Sawchuk, J. Blat, S. Sayago, H. Ouellet (Eds.), *Game-based learning across the lifespan* (pp. 79-89). Springer.
- Paro, V. H. (2009). A escola pública de tempo integral: Universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 29, 86-99.
- Patall, E., Cooper, H., & Batts, A. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80, 401-436.
- Pina, M. (2014). *Os Piratas - Teatro*. Porto: Porto Editora.
- NACCCE - National Advisory Committee on Creative and Cultural Education . (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE Consultado em 10/04/2017 <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- UNESCO (2010). *Estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo (ETC) en México: Encuesta a directores y equipos estatales*. Buenos Aires: IPPE-UNESCO.

- UNESCO (2016). *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16, 9-36. Consultado em 10/04/2017 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112156>
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209.
- Vermeersch, P. (2007). *More time is better: An evaluation of the full-time school program in Uruguay*. Word Bank Policy Research Working Paper.
- Vigotski, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yus, R. (2002). *Educação integral: Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Zermeño, M., Fahara, M., & Garza, L. (2014). The full-time school program in Mexico. *Journal of Case Studies in Education*, 5, 1-15.
- Zwirn, S. (2005). Creative teachers, creative students: Arts-Infused learning experiences for early childhood educators. *Hofstra Horizons*, Spring, 24-30.

(Página deixada propositadamente em branco)

Ambientalização Curricular no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Análise à luz do indicador de Flexibilidade e Permeabilidade

Jaqueline Gomes Nunes Waszak¹; Simone Valdete dos Santos²

Resumo

A temática ambiental constitui um tema de relevância social, que abrange também o ensino formal. Partindo de tais aspetos e do reconhecimento das instituições de ensino como espaço de construção de saberes e formação para a ética ambiental, o presente trabalho busca por meio da investigação em um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, caracterizar e refletir sobre o processo de ambientalização do currículo formativo de professores, entendido não apenas pela definição de conteúdo, mas pelas repercussões sobre o cotidiano dessa instituição. Para isso, serão apresentados os resultados, em caráter qualitativo, da análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico de Curso e da aplicação de entrevistas junto à coordenação do curso, professores e estudantes. As análises foram realizadas, considerando o diagrama proposto pela Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior, com enfoque no indicador de flexibilização e permeabilidade curricular.

Palavras-chave: ambientalização; currículo inovador; formação de professores

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Email: nunes-jaqueline@hotmail.com

2 Doutora em Educação e docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: simone.valdete@ufrgs.br

Environmentalization on graduate course of teacher formation in Natural Sciences: Analysis to the light of Flexibility and Permeability

Abstract

The environmental theme is largely relevant in social spheres, including formal teaching. Starting from these aspects and also from recognizing teaching institutions as a place of knowledge construction and environmental ethics formation, this paper intends to characterize and reflect upon the process of environmentalization of the teacher formation curriculum, by investigating a graduate course of teacher formation in natural sciences. This analysis understands the curriculum not only as definition of content but also as the repercussions about the institution's routine. For this, the qualitative results will be presented from the documental analysis of the Institutional Development Plan and the Pedagogical Course Project and the application of interviews with the course coordination, teachers and students. The analysis will be carried according to the Higher Education Environmentalization Network's diagram, focusing on predictor of flexibility and curriculum permeability.

Keywords: environmentalization; innovative curriculum; teacher's formation

Ambientalización Curricular en el curso de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza: Análisis a la luz del indicador de Flexibilidad y Permeabilidad

Resumen

La temática ambiental constituye un tema de relevancia social, que abarca también la enseñanza formal. A partir de tales aspectos y del reconocimiento de las instituciones de enseñanza como espacio de construcción de saberes y formación para la ética ambiental, el presente trabajo busca por medio de la investigación en un curso de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza, caracterizar y reflexionar sobre el proceso de ambientalización del currículo formativo de profesores, entendido no sólo por la definición de contenido, sino por las repercusiones sobre el cotidiano de esa institución. Para ello, se presentarán los resultados, en carácter cualitativo, del análisis documental del Plano de Desarrollo Institucional y Proyecto Pedagógico de Curso y aplicación de entrevistas junto a la coordinación del curso, profesores y estudiantes. El análisis fue realizado, considerando el diagrama propuesto por la Red de

Ambientalización Curricular de la Enseñanza Superior, con enfoque en indicador de flexibilización y permeabilidad curricular.

Palabras clave: ambientalización; currículo innovador; formación de profesores

Introdução

A temática Ambiental, no contexto da sociedade globalizada e tecnológica, surge como necessidade formativa, tendo em vista as problemáticas agravadas pelo desenvolvimento tecnológico e industrial, e a conseqüente emergência do consumo. Esses aspetos trazem consigo a importância de se repensar as ações coletivas e individuais e suas implicações para o ambiente no qual estamos inseridos.

Ao considerarmos os aspetos formativos necessários à educação básica, não podemos deixar de refletir na formação dos educadores e na influência que o curso de graduação pode ter (Carvalho, 2008) na construção do educador ambiental. Desse modo, a formação dos educadores age diretamente na produção de significados que influenciam o modo como estes utilizam esses conhecimentos nas suas práticas em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que as instituições de ensino formam estudantes incentivando-os a interagir com a comunidade, por meio das demandas sociais envolvidas nos processos educativos, a Educação Ambiental pode deixar de ser um conteúdo de um programa de disciplinas específicas e inserir-se na ambientalização do currículo como um todo, ou seja, capacitando os sujeitos para a compreensão dos seus contextos, orientando-os para a ação.

Sobre esse processo de ambientalização do currículo escolar, Copello (2006, p. 95) refere que se trata de uma transformação na organização dos espaços, dos conteúdos e das relações entre os diferentes membros da instituição escolar. Concordamos ainda com a autora, quando refere que a ambientalização constitui a “capacitação para a ação”, ou seja, necessita de uma abordagem que seja capaz de “desenvolver capacidades que permitam intervir na tomada de decisões individuais e coletivas vinculadas àquelas que conformam a convivência numa sociedade democrática”. Dessa forma, partindo dos marcos políticos que trazem a temática como foco na formação de professores e tendo como base o conceito de ambientalização do currículo, como o modo de inserção desta temática não apenas na seleção de conteúdos e abordagens, mas nas relações vivenciadas nos espaços de formação e aprendizagem, o presente estudo apresenta um mapeamento das ações curriculares presentes num curso de licenciatura interdisciplinar em Ciências da Natureza, oferecido num Campus de uma das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

A escolha deste curso justifica-se pelo aumento de cursos interdisciplinares no contexto brasileiro (Waszak, 2017) e pela estrutura inovadora que estes trazem em seus pressupostos organizacionais, tais como seja a formação de professores entendida a partir da estrutura de “rompimento com certezas, dogmas e regulari-

dades” e as práticas pedagógicas articulando “o ser, o saber e o agir emancipatório” (Leite, 2005, p. 12).

O objetivo deste estudo é apresentar o resultado de uma reflexão, a partir de documentos oficiais da instituição de ensino e do curso, bem como de depoimentos dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica (alunos, professores e coordenação), a fim de compreender o modo como essa instituição de ensino superior vem conduzindo o diálogo com a temática ambiental e preparando os professores para educadores ambientais. A pesquisa dialoga com as prerrogativas da UNESCO (Wals, 2009) sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, com reflexões produzidas no Seminário Nacional do Conselho Nacional de Educação de Portugal, de 2011, e com os pressupostos do artigo de Schmidt e Guerra (2013). Este campo de análise reconhece que os espaços fora da escola estão comprometidos em movimentos de preservação da água, do incremento da reciclagem de resíduos sólidos mudanças necessárias. Tais movimentos emergem do modelo atual do neoliberalismo, que segue descartando a vida no planeta, mas, por outro lado, são qualificados e potencializados com o envolvimento da escola básica.

Ambientalização curricular e suas interfaces com a Educação Ambiental

Ao tratarmos inicialmente do conceito de ambientalização curricular, cabe ressaltar que o termo se relaciona diretamente com a construção dos currículos enquanto conjunto de artefatos que constituem a formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, Moreira e Silva referem que “o currículo é considerado um artefato social e cultural, e que isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (2002, pp. 7-8).

Ao encontro da citação anterior, Apple (2006) acrescenta que o currículo não constitui um elemento neutro e desassociado do contexto social. O currículo é constituído por relações de poder, visões pessoais, tradições seletivas, que estão relacionadas com a visão de um grupo, considerando que os conhecimentos são políticos, além de uma série de mecanismos que servem para padronizar e racionalizar as instituições educacionais.

De modo articulado, a ambientalização curricular traz, em sua concepção, não apenas a inserção da Educação Ambiental nos “conteúdos” disciplinares das instituições, mas o nível de penetração nas relações estabelecidas nesse ambiente, seja nos conceitos abordados, no diálogo entre os membros dessa comunidade, nas

experiências dentro e fora desse ambiente, seja ele a escola ou até mesmo uma universidade.

Segundo Ruscheinsky, Guerra, Figueiredo, Leme, Ranieri, & Delitti (2014), o conceito de ambientalização da Educação Superior, relacionado com a inserção da temática ambiental nos currículos, vem sendo problematizado desde o ano 2000, tendo sido desenvolvido um programa internacional por um grupo de pesquisadores que criaram a Rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior (Rede ACES).

O projeto da Rede ACES envolveu onze universidades, sendo seis europeias e cinco latino-americanas, com o objetivo de definir características capazes de servir como indicadores de um currículo de formação ambientalizado. Desde então, muitos pesquisadores passaram a utilizar tais indicadores para avaliar as instituições de ensino superior de seus países, ampliando-os de modo a contemplar as especificidades de cada localidade e cada perfil de curso.

As dez características foram sistematizadas e representadas conforme o diagrama da figura 1:

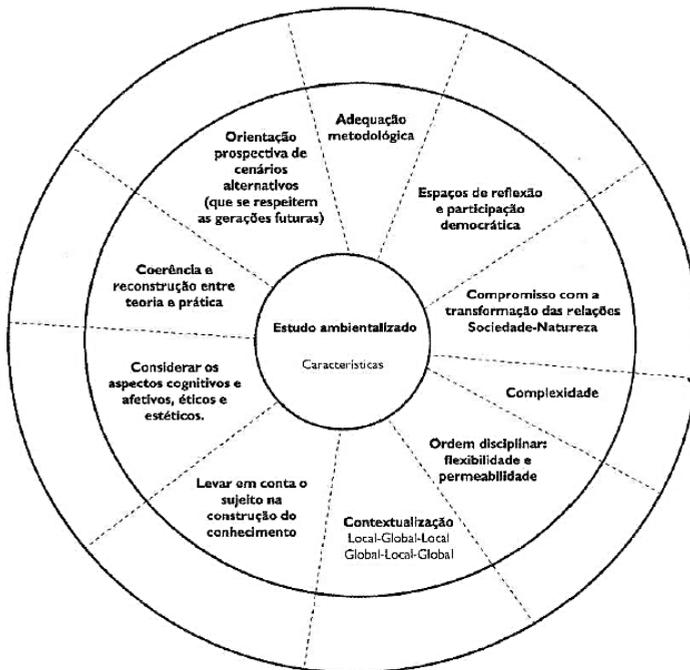


Figura 1. Características de um estudo ambientalizado produzido pela rede ACES.

Fonte: Oliveira Junior, Gargallo, Amorim, & Arbat. (2003, p. 41).

Estes indicadores/características construídos foram utilizados em diferentes cenários, produzindo novos conceitos para a ambientalização curricular, o que nos leva a compreender que, embora existam parâmetros que indiquem se um currículo é ou não ambientalizado, a definição de ambientalização envolve a complexidade de diferentes saberes, partindo das interpretações dos sujeitos que se inserem em cada contexto de estudo.

Segundo Ruscheinsky et al., passada mais de uma década do início dos debates da Rede ACES, “ainda não há um consenso sobre a ambientalização na universidade” (2014, p. 17). Não há uma “receita pronta” de como entender a ambientalização, o que existe é o aprofundamento de reflexões que partem dos sujeitos do processo e conseqüentemente do currículo que constroem coletivamente.

O ambiente educativo nada mais é do que um conjunto organizacional imbuído das diversas relações entre as pessoas que o envolvem, tendo como característica uma organização demarcada pelas diferentes concepções acerca dos objetivos sociais e políticos da educação em relação à formação dos alunos e da sociedade como um todo. Essas concepções expressam-se de acordo com a linha de pensamento dos sujeitos dessa organização, que estão intimamente ligados às concepções de seus componentes sobre os objetivos dessa instituição.

Ainda sobre as práticas que “ambientalizam” os currículos universitários, Figueiredo, Guerra e Carletto referem que a ambientalização na universidade:

Pode ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, definido por um compromisso institucional centrado em uma política ambiental, que seja transversal no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Deve integrar os diversos setores e atores da comunidade universitária (gestores administrativos, docentes, pesquisadores, discentes e funcionários) na participação cidadã em espaços e processos participativos e democráticos. (2014, p. 342)

Além disso, não podemos deixar de mencionar o papel das políticas públicas, que, a partir de seus pressupostos, defendem o direito de todos os sujeitos a uma Educação que contemple o debate crítico sobre o ambiente no qual estão inseridos. E é partindo desse pressuposto que a formação de professores tem um papel fundamental, pois a formação inicial nas instituições de ensino superior constitui uma via para a construção de um profissional capaz de ler e interpretar as necessidades de seu contexto e planejar ações que contemplem a Educação Ambiental em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, as bases legais brasileiras, por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil 2012), preveem a

inserção dessa temática nos diferentes espaços de educação, sejam estes formais ou não formais, de modo articulado e em todos os níveis e modalidades de ensino. Ressaltam ainda a importância da adoção de uma abordagem de forma integrada e transversal, contínua e permanente, em todas as áreas do conhecimento, não se restringindo apenas a uma disciplina específica.

Entendemos desse modo que a Educação Ambiental vai além das normatizações de condutas que determinam o que o sujeito deve fazer e como fazer. Mais do que um manual de códigos de comportamentos corretos, tais como recomendações sobre o uso racional da água e a correta disposição do lixo (Lopes, 2006), a Educação Ambiental deve estar atenta aos diálogos e à interpretação dos diferentes contextos e, a partir deles, construir saberes e reflexões (Carvalho, 2004). Segundo Ferraro Junior, focar a temática na produção de um comportamento ao invés de uma atitude construída de “modo livre e emancipado” pode condicionar os sujeitos à prática de obediência e competição. Para o autor, o maior problema deste tipo de abordagem é o “caráter ideológico e alienante do politicamente correto” (2014, p. 267). Ao pensarmos no saber ambiental e na trama de suas complexidades (Leff, 2002), nas quais atuam diferentes correntes, não podemos deixar de expor as concessões que regem tal concepção, para além de práticas que objetivam doutrinar e massificar o pensamento dos sujeitos.

Leff refere que a interdisciplinaridade, quando aberta ao diálogo de saberes, promove a abertura de vias compreensivas sobre a realidade, estabelecendo um “diálogo intercultural a partir das identidades coletivas e dos sentidos subjetivos, para além da integração sistêmica de objetos fragmentados do conhecimento” (2002, p. 16). Essa rutura é o que caracteriza a complexidade ambiental.

Metodologia da Pesquisa

A metodologia adotada nesse estudo está estruturada em torno dos referenciais da pesquisa qualitativa em educação; “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Quando pensamos em currículo, não podemos descartar a integração dos diferentes elementos que o compõem, sendo necessária a imersão no contexto, de modo a compreender as relações existentes no mesmo. Bogdan e Biklen vinculam nos seus pressupostos a ideia de que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, sendo que “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”.

cem” (1994, p. 48). Com esse intuito, o investigador qualitativo em educação busca compreender a manifestação dos fenômenos no cotidiano dos sujeitos, nos locais onde interagem.

O objetivo principal do presente estudo consistiu em refletir sobre a ambientalização curricular em um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, no entendimento do currículo como um conjunto de relações dentro do espaço.

Os instrumentos da pesquisa constituíram-se nos documentos oficiais do curso: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC); e entrevistas semiestruturadas com os membros da comunidade acadêmica: discentes, docentes e coordenação do curso.

Em relação aos documentos oficiais, acreditamos que os mesmos são de muita relevância, pois demonstram a identidade da instituição e do curso. É o aporte teórico que deve guiar as ações dentro desse espaço e que fundamenta as intencionalidades do coletivo que compõe a comunidade acadêmica. Nesse caso, concordamos com os autores Bogdan e Biklen de que, com a análise de documentos, “os investigadores podem ter acesso à perspectiva oficial” do espaço investigado (1994, p. 180). No entanto, por considerarmos a ambientalização curricular como um conceito carregado de complexidades e sentidos, não basta que olhemos apenas para os documentos oficiais. É necessário ouvir as pessoas que interagem e que constroem a instituição, coletivamente. Para isso, adotamos a entrevista semiestruturada³ como um instrumento de suma importância para este estudo.

Nessa perspectiva, numa primeira etapa da pesquisa, fez-se o mapeamento de todas as instituições públicas no estado do Rio Grande do Sul, que oferecem o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, na modalidade presencial. Para isso foram utilizados dados fornecidos por consulta interativa, disponível no cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior.

Como resultado de pesquisa, foram encontradas duas instituições com oferta no Rio Grande do Sul (um Instituto Federal e uma Universidade), ficando definido como foco da pesquisa a Universidade Federal, pelo caráter mais abrangente e tradicional da formação inicial de professores na Universidade.

Buscou-se caracterizar a ambientalização do currículo do referido curso, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2009), recorrendo às categorias construídas pela Rede ACES (Orsi, 2014). O procedimento adotado foi a leitura criteriosa

³ É importante mencionar que o presente estudo se encontra registrado no Comitê de Ética e Pesquisa, via Plataforma Brasil, em conformidade aos cuidados éticos necessários, preservando a identidade dos sujeitos participantes.

do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC), destacando expressões significativas, a serem organizadas em cada um dos indicadores, e que traduziam de alguma forma, a caracterização de um currículo ambientalizado.

Para a construção das categorias de análise, essa pesquisa contou com o método de análise de conteúdo (Bardin, 2009), na qual foram agrupadas expressões e depoimentos presentes nas entrevistas semiestruturadas em diferentes eixos temáticos, que ajudam a construir os múltiplos olhares da ambientalização dentro do curso em questão. Segundo Bardin, “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (2009, p. 105).

Por fim, é necessária a ressalva de que o presente artigo se centra apenas num dos dez indicadores – Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade, em virtude da enorme complexidade do diagrama global sobre ambientalização na Educação Superior.

Análise do indicador de Flexibilidade e Permeabilidade Curricular

O indicador “Flexibilidade e Permeabilidade Curricular” diz respeito à participação integrada de diferentes profissionais numa mesma componente curricular; às práticas interdisciplinares e transdisciplinares; à promoção de espaços que permitam o trânsito de informações; e diálogos entre diferentes saberes. Ao tratar-se de um curso de formação interdisciplinar, é crucial atentarmos para os encontros e desencontros dessa prática em âmbito curricular. Desta forma, iniciamos a análise com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Foi possível perceber a ocorrência de frases significativas, que nos permitem identificar, no perfil da instituição, o compromisso em promover uma formação profissional crítica, com base nos conhecimentos interdisciplinares contextualizados e contextos flexíveis. Estes conceitos são definidos no documento, sendo a “interdisciplinaridade, entendida como a integração entre componentes curriculares e os diferentes campos do saber” e a “flexibilização curricular, entendida como um processo permanente de qualificação dos currículos” (Unipampa, 2013a, p. 21). Nesse sentido, a universidade traz em sua premissa a importância de “adotar entendimentos comuns, tais como o da superação da noção de disciplinaridade pelo paradigma da interdisciplinaridade” (p. 20), ou seja, elaborando práticas capazes de dialogar com as diferentes áreas do conhe-

cimento. Esta ideia vai ao encontro da perspectiva de formação integral do sujeito, que contribui para a criticidade dos mesmos, no que diz respeito ao lugar que ocupa no ambiente. Este entendimento também se aproxima do conceito de inovação, apontado por Leite (2005), pois traz a ideia de rompimento com estruturas tradicionais, em busca de um modelo formativo emancipatório, sendo a flexibilização curricular um elemento inovador, conforme se expressa no seguinte fragmento de texto:

“Os elementos de inovação incentivados são a própria flexibilização curricular da matriz do curso, a interdisciplinaridade, a contextualização e indissociabilidade entre pesquisa, ensino, extensão, assim como a relação teoria e prática. Sugere-se que a estrutura da matriz curricular seja desenhada contendo eixos curriculares, que pode funcionar transversalmente, ou seja, atravessam todo o percurso curricular, atendendo à perspectiva generalista do profissional da área evitando fragmentações”. (Unipampa, 2013a, p. 28)

Ainda em relação a esta característica, o PDI defende que as inovações curriculares dos cursos oferecidos pela Unipampa devem ser socializadas pelos profissionais da instituição, em especial pelos professores, principalmente quanto à flexibilização das componentes curriculares e aos avanços nos recursos institucionais:

“Os professores são convidados a apresentar as inovações curriculares que consideram significativas, especialmente quanto à **flexibilidade** dos componentes curriculares, durante a socialização e discussões acerca das inovações curriculares realizadas e pelas oportunidades diferenciadas de integração dos cursos, bem como dos avanços tecnológicos realizados”. (Unipampa, 2013a, p. 26)

O PDI demonstra ainda a importância de políticas de ensino que articulem os contextos flexíveis e interdisciplinares nas ações práticas, a fim de transpassar as fronteiras entre universidade e sociedade, conforme é perceptível no seguinte fragmento de texto: “torna-se fundamental ter estruturas curriculares flexíveis, que ultrapassem os domínios dos componentes curriculares, valorizem relações teoria e prática e reconheçam a interdisciplinaridade como elemento fundante da construção do saber” (Unipampa, 2013a, pp. 21-22).

Ao encontro do que prevê o PDI da instituição, no Projeto Pedagógico do Curso, a flexibilização é apontada como princípio curricular, contemplado em sua proposta, “ao considerar diferentes atividades que possibilitam o contato do acadêmico com a realidade profissional, aguçando seu senso crítico, humanístico e social” (Unipampa, 2013b, p. 56).

Cabe ressaltar que a flexibilização curricular abrange as especificidades do curso, visto que o Projeto Pedagógico evidencia a importância da interdisciplinaridade para

a construção de conhecimentos, considerando esse aspecto como fundamental para a formação de um professor, na sua integralidade, capaz de atuar em seus diferentes contextos, problematizando as relações locais e globais de modo reflexivo e crítico. O fragmento de texto que se apresenta evidencia esses aspectos e retoma a ideia da não compartimentação do saber:

A concepção de sociedade sustentável, da ética e do exercício da cidadania, de educação e de formação de professores, a qual exige um perfil docente com saberes, competências habilidades e atitudes, capazes de promover e desenvolver a problematização, a contextualização, a inter e transdisciplinaridade do conhecimento, na perspectiva da “não compartimentação do saber”. (Unipampa, 2013b, pp. 27-28)

Podemos constatar que os documentos oficiais da instituição estão de acordo com as bases legais, presentes no Parecer 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, aprovado por seu Conselho Pleno (CNE/CP), o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Tal norma legal refere-se, no capítulo II – Art. 5º Inciso I, “ – à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Esta organização curricular inovadora, de acordo com as normas legais da formação de professores, presente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, pode ser observada na fala deste professor:

“A gente gosta muito de como as componentes curriculares estão dispostas no curso, ele respeita um, um processo modular – se tu olhares o PPC, tu vais ver –, cada módulo tem uma afinidade com uma habilidade e uma competência que tu esperas com o egresso, [...] então eu acho que o curso ele tem uma disposição muito interessante da sua matriz. Nós, e aí eu digo nós, porque eu e outros professores da área da Biologia em si, porque infelizmente ainda a gente trabalha de forma meio fragmentada, apesar do curso ter uma proposta interdisciplinar” (Professor 3)

O Professor 3 expressa a ideia do currículo inovador, proposta pelos documentos (PDI e PPC) que orientam as práticas do curso. No entanto, também há o reconhecimento das dificuldades na criação desses currículos, que ainda se deparam com práticas desarticuladas, indo ao encontro das concepções referidas pelos estudantes:

“Eu acho que, no nosso curso, né, como a gente está voltado para área das Ciências da Natureza, deveria ser... Eu acho que assim, o nosso curso ele tem uma proposta interdisciplinar, né, que não acontece muito também em sala de aula [...] então eu acho que deveria, sempre que possível, o conteúdo ali que a gente está estudando, ele entrar nesse assunto, acho que seria legal do professor conseguir relacionar, sabe. Não ficar só, como eu falei, aqui para oitavo semestre, dentro da cadeira. Porque, não adianta, se tu fores falar da Educação Ambiental, tu vais conseguir falar de Química, de Biologia e de Física, está tudo interligado”. (Aluno 1)

O Aluno 1 corrobora o referido pelo Professor 3, no sentido de que, embora os documentos apresentem uma proposta inovadora, pautada na interdisciplinaridade, existe dificuldade na aplicação prática dessas ideias. No que se relaciona com a presença da temática ambiental, dentro do curso, a fala desse aluno mostra que os estudantes enxergam as possibilidades desse eixo constituir o cotidiano das componentes e não se limitar a uma cadeira específica oferecida no final do curso. Nesse sentido, ao analisar os estudos de Leff (2002), Oliveira (2011, p. 22) faz uma importante reflexão, que vai ao encontro ao referido pelo estudante. A autora indica que quando a universidade recria e propõe espaços interdisciplinares dentro de seu currículo formativo, “questionando os métodos tradicionais de ensino e estimulando um novo método pedagógico”, abre as portas para a construção do saber ambiental.

Sobre limites para a construção de práticas interdisciplinares, apresentados nas falas do Professor 3 e do Aluno 1, os comentários seguintes apontam um possível motivo:

“Essa interdisciplinaridade a gente sabe que é difícil de fazer, até pela formação, os professores se formaram há dez, quinze, vinte anos atrás, então, a interdisciplinaridade é uma coisa recente, nova”. (Coordenador)

“Eu acho que ele [o curso] tem, tem alguns aspectos que precisam ser trabalhados, principalmente o aspecto da interdisciplinaridade, que está posta lá como sendo muito trabalhada essa questão no curso. Então como nós, professores, não tivemos essa formação multidisciplinar, é um desafio também para nós e outros professores fazer esse currículo ter esse viés, essa característica”. (Professor 2)

Mostra-se a dificuldade, sentida pelos professores, de promover ações interdisciplinares. Esses docentes atribuem isso à sua formação, o que nos leva a retomar os questionamentos que motivaram esta pesquisa, de que a formação inicial dos educadores influencia as suas práticas na Educação Básica, completando um ciclo limitado para que alcancemos um panorama de qualidade para a educação.

Esse indicativo também é reconhecido nos comentários dos alunos 1 e 2:

“É, tentar, claro, os nossos professores eles não estão, não foram formados para isso, tem que pensar esse lado também, mas eu acho que se tu deres uma “sugadinha”⁴ tu consegues”. (Aluno 1)

“Eu vejo que os professores, eles não conversam muitas vezes “- Não, eu estou dando isso na Química.”, “- Mas isso aqui entra na Biologia.”, “- Mas em Física eu posso fazer isso.”. Eles não, eles não sentam para conversar e tentar integrar”. (Aluno 2)

Ou seja, os estudantes também atribuem essas limitações à formação de seus educadores, sendo necessário um esforço e diálogo entre estes para cumprir uma proposta nova e de caráter interdisciplinar. Deste modo, é importante destacar que, embora ambos os atores reconheçam essa limitação, há uma aposta por parte da coordenação nos estudantes:

“Eu acho que assim, considerando a formação dos professores, do quadro docente que a gente tem, é difícil tu dar para o aluno uma formação interdisciplinar, na forma de projetos e coisa e tal. Mas, os alunos, ao cursarem os diferentes componentes curriculares do curso, eu acho que eles acabam adquirindo essa interdisciplinaridade, a partir das experiências que eles vão tendo nas disciplinas”. (Coordenador)

Este registro da entrevista sugere que o curso pode surtir os resultados esperados para os seus egressos, pois embora a sua formação se apresente fragmentada em diferentes aspectos, a formação crítica dos alunos possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades para além do espaço acadêmico. Concordamos com a perspectiva do coordenador, acreditando-se que tal possa ser possível, tendo em consideração que o facto de formar estudantes questionadores, que refletem sobre a sua própria formação, capazes de identificar limites, buscando justificativas e propondo soluções, demonstra uma postura autônoma, reflexiva e transformadora.

Sobre o esforço para interpretar os diferentes aspectos mencionados, também é possível perceber a intenção da universidade em promover a integração entre os eixos pesquisa, ensino e extensão, possibilitando aos alunos espaços de produção de conhecimentos, bem como a transposição dos saberes junto à comunidade acadêmica. Sendo assim, as ações devem “buscar interação entre disciplinas, áreas de conhecimento, entre os *campi* e os diferentes órgãos da instituição, garantindo tanto

4 Termo informal, uma espécie de gíria, utilizado para referir exigência, ou seja, se os estudantes exigirem dos professores, se o próprio professor exigir de si mesmo, ele consegue.

a consistência teórica, bem como a operacionalidade dos projetos” (Unipampa, 2013a, p. 23). Ainda nessa perspectiva, a promoção de ações que incentivem a participação ativa dos acadêmicos permite a liberdade de pensamento e expressão, além de promover um diálogo com as diferenças de cada sujeito participante do processo. A integração em espaços de debates coletivos também contribui para a qualificação profissional crítica dos estudantes, bem como para a compreensão do ambiente no qual estão inseridos, considerando a complexidade social, ambiental, política, econômica e cultural.

Em relação ao ementário do curso, o indicador foi analisado em componentes que trazem em seus programas e/ou objetivos a ideia da construção de um currículo interdisciplinar e prático, com a integração de saberes de diferentes profissionais. Dessa forma, foram encontradas 5 (cinco) componentes curriculares, conforme sistematização no quadro 1.

Quadro 1

Indicador no ementário do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (Unipampa, 2013b)

Características Rede ACES (Categorias)	Componentes curriculares do curso de LCN	Semestre	Expressões que evidenciam a característica	
			Ementa	Objetivos
Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade	- Prática pedagógica I	1º	- “ Contato com docentes da área de ciências naturais (ensino fundamental ⁵) e ciências da natureza e suas tecnologias no ensino médio ⁶ para conhecer sobre saberes e recursos didáticos desta área de conhecimento”. (p. 129)	- “Promover o contato com docentes da área de ciências naturais”. (p. 129)
	- Prática pedagógica III	3º	- “ Contato com docentes sobre conhecimento, o Projeto Político Pedagógico e teorias que embasam sua prática pedagógica”. (p. 146)	
	- Prática pedagógica IV	4º	- “ Contato com docentes da escola de Educação Básica ” sobre elaboração e aplicação dos planos de ensino”. (p. 154)	
	- Didática, currículo e planejamento	6º	- “Relações pedagógicas entre currículo, produção cultural e interdisciplinaridade”. (p. 166)	
	- Estágio supervisionado I	7º	- “Vivência e reflexão crítica da prática docente no Ensino Fundamental através da interação com professores/as da área de Ciências atuantes no sistema de ensino formal , envolvendo situações de: observação e conhecimento da realidade”. (p. 185)	

5 Conforme a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, referente aos 9 primeiros anos de estudos, dos 6 aos 14 anos.

6 Conforme a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o ensino médio corresponde aos 3 últimos anos da Educação Básica, frequentado por estudantes da faixa etária dos 14 aos 17 anos, sendo obrigatório os estudos até os 17 anos conforme a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.

As componentes curriculares apresentadas no quadro 1 evidenciam um aspecto fundamental para a formação de professores, que é a integração dos licenciandos, princípio presente no parecer 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que reforça a importância da prática pedagógica vinculada à teoria. A socialização dos saberes com professores atuantes na Educação Básica permite a troca de experiências e a qualificação docente. Além disso, por se tratar de um curso que abrange a área de conhecimento em Ciências da Natureza, tais aspectos podem contribuir para a promoção de práticas interdisciplinares.

Considerações finais

As instituições de ensino formal, enquanto espaços formativos, têm o compromisso de propor o seu currículo de acordo com as premissas da formação crítica e desenvolvimento da autonomia, promovendo diálogo e debate sobre os aspectos políticos, sociais e culturais, os quais compõem a sociedade, rompendo com a ideia de que existe uma neutralidade no contexto escolar.

À luz desse pensamento e numa perspectiva transformadora, é necessário dialogar e refletir sobre como esse espaço vem cumprindo o seu papel na sociedade.

Considerando tal proposição, é necessário debater assuntos os quais contemplem as relações sociais dos sujeitos que ali convivem, problematizando a própria estrutura educacional, que acaba muitas vezes corroborando para a legitimação das desigualdades sociais descritas por Apple (2006).

Como resultado deste estudo, foi possível perceber que a busca pelo currículo inovador, por meio da oferta de uma licenciatura interdisciplinar, constitui um enorme desafio para os professores do Ensino Superior, da formação de professores, tendo em consideração que os mesmos trazem em suas trajetórias uma formação tradicional e fragmentada.

No entanto, precisamos reconhecer o esforço desses educadores, os quais demonstram acreditar na proposta do curso e reconhecem as limitações em suas próprias práticas. A constante reformulação do projeto pedagógico do curso é um exemplo de iniciativa que busca qualificar ainda mais essa formação, intencionando que a sociedade compreenda os seus objetivos para a formação de professores.

7 A Educação Básica no Brasil compõe a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a obrigatoriedade da Educação dos 4 aos 17 anos.

Desse modo, a estrutura inovadora dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, ao contemplar a ambientalização, poderá permitir que temas sobre o Ambiente se insiram no currículo, produzindo significados aos sujeitos em formação. Neste caso, a inovação proposta para esse novo perfil profissional precisa romper com a teorização do fazer interdisciplinaridade e abrir-se ao diálogo das identidades que compõem o espaço acadêmico. Se considerarmos os indicadores/características elaborados pela Rede ACES, chegamos a um caminho que se cruza com o caráter inovador proposto pelas licenciaturas interdisciplinares. Aspectos que dizem respeito à interdisciplinaridade e à flexibilização curricular são alguns exemplos que podem fazer a diferença na formação desses sujeitos professores enquanto educadores ambientais.

Por fim, após uma abordagem que articula um saber novo, evidenciado pelo processo de ambientalização, num curso novo, exemplificado na Licenciatura em Ciências da Natureza, acredita-se que a presente reflexão contribui para a compreensão de ambos e para a pesquisa vinculada à formação de professores para Educação Básica.

Referências bibliográficas

- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Consultado em julho, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. *Emenda Constitucional Nº 59* (2009). Consultado em 22 de agosto, 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Brasil. *Lei 9.795 de 27 de abril de 1999*. Brasília, DF, 1999. Consultado em julho, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm
- Brasil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Consultado em julho, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Consultado em julho, 2017, em <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>
- Brasil. SESU/MEC. (2014). *A democratização e expansão da educação superior no país. 2003-2014*. Consultado em julho, 2017, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de for-

- mação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192
- Carvalho, I. C. M. (2004). Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In P. P. Layrargues (Org.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 13-24). Brasília: MMA.
- Carvalho, I. C. M. (2008). *A Invenção Ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil* (3ª ed.). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Conselho Nacional de Educação de Portugal. Seminário Educação para o Desenvolvimento Sustentável [actas], Seminários e Colóquios, Lisboa, 2011. Consultado em 22 de agosto, 2017, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7025/1/ICS_LSchmidt_Ensaio_A.pdf
- Copello, M. N. (2006). Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisas sobre ambientalização da escola. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 1(1), 93-110.
- Ferraro Junior, L. A. (2014). Incorporação da questão ambiental na universidade vista a partir de dentro da gestão ambiental do estado. In A. Ruscheinsky et al. (Orgs), *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil* (pp. 262-282). São Carlos: EESC/USP.
- Figueiredo, M. L., Guerra, A. F. S., & Carletto, D. L. (2014). Ambientalização nas instituições de Educação Superior: reflexões do IV Seminário Sustentabilidade na Universidade. In A. Ruscheinsky et al. (Orgs), *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil* (pp. 337-349). São Carlos: EESC/USP.
- Leff, E. (2002). *Epistemologia Ambiental* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Leite, D. (2005). *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, J. S. L. (2006). Sobre os processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas de participação. *Horizontes Antropológicos*, 12(25), 31-64.
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (2002). *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. G. (2011). *Cursos de Pedagogia em Universidades Federais brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro). Consultado em <http://hdl.handle.net/11449/90087>
- Oliveira Junior, W., Gargallo, J. Amorim, A. & Arbat, E. (2003). As 10 características em um diagrama circular. In M. Junyent, A. M. Geli & E. Arbat. *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: aspectos Ambientales de les universidades. 2: proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios* (pp. 35-55). Girona: Universitat de Girona.
- Orsi, R. F. M. (2014). *Ambientalização Curricular: Um Diálogo Necessário na Educação Superior*. In X ANPED SUL, Florianópolis.
- Pereira, Y. C. C. (2014). Ampliação dos olhares sobre a sustentabilidade no curso de Pedagogia: relatando uma experiência no estágio supervisionado. In A. Ruscheinsky et

- al. (Orgs), *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil* (pp. 206-218). São Carlos: EESC/USP.
- Ruscheinsky, A., Guerra, A., Figueiredo, M., Leme, P., Ranieri, V. & Delitti, W. (orgs.) (2014). *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil*. São Carlos: EESC/USP.
- Santos, R. S., & Freitas, J. V. (2014). Políticas públicas e institucionais para a incorporação dos temas ambiente e sustentabilidade nas instituições de educação superior. In A. Ruscheinsky et al. (Orgs), *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil* (pp. 283-296). São Carlos: EESC/USP.
- Schmidt, L., & Guerra, J. (2013). Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Rev. Lusófona de Educação*, 25, 193-211.
- Unipampa - Universidade Federal do Pampa. Câmpus Uruguaiana. (2013a). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Bagé: UNIPAMPA.
- Unipampa - Universidade Federal do Pampa. Câmpus Uruguaiana. (2013b). *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza - Licenciatura*. Uruguaiana.
- Wals, A. (2009). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014) - *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*. Paris: UNESCO.
- Waszak, J. G. N. (2017). *Ambientalização curricular na formação inicial de professores de Ciências da Natureza*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação). Consultado em <http://hdl.handle.net/10183/172171>

(Página deixada propositadamente em branco)

Importância da Educação Pré-Escolar na Transição para a Idade Adulta: Resultados de um Estudo Português.¹

António Castro Fonseca²

Resumo

O objetivo principal deste estudo foi examinar o impacto da educação pré-escolar na vida dos jovens adultos portugueses da geração do milénio.

Os dados foram recolhidos no âmbito de uma investigação mais vasta que permitiu seguir uma ampla amostra de rapazes e raparigas desde a infância até à idade adulta.

Aquando da sua última avaliação, os participantes que tinham frequentado o ensino pré-primário foram comparados com os seus colegas que não beneficiaram desse tipo de ensino (*grupo de controlo*) em vários domínios do seu funcionamento.

Os resultados mostraram que os participantes com ensino pré-primário chegavam à idade adulta com melhor desempenho académico independentemente do critério utilizado: anos de escolaridade completados, número de repetências, abandono escolar e participação cultural. Porém, não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos no domínio profissional, designadamente na condição de empregado/desempregado, satisfação no trabalho, tempo decorrido entre o fim dos estudos e obtenção do primeiro emprego. Do mesmo modo, não se registaram diferenças significativas nas medidas de saúde mental, experiências de vida positivas e bem-estar geral. Em contrapartida, havia mais comportamento antissocial e mais consumo de droga no grupo de educação pré-primária do que no grupo de controlo. Porém, quando se controlou o efeito do nível escolar dos pais, todas as diferenças significativas entre os dois grupos desapareciam, com exceção dos comportamentos antissociais. Estes resultados são difíceis de conciliar

1 Trabalho efetuado no âmbito do Projeto PTDC/PSI-PED/104849/2008.

2 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: acfonsecafpc@gmail.com

com a ideia de que os efeitos do ensino pré-primário em grande escala persistem até à idade adulta.

Palavras-chave: educação pré-escolar; efeitos a longo prazo; jovens adultos; Portugal

The Impact of Early Childhood Education in the Transition to Adulthood: Findings from a Portuguese Study

Abstract

The main goal of this study was to examine the impact of early childhood education on the lives of Portuguese young adults.

The data were drawn from a longitudinal study in which a large community sample of boys and girls were followed from childhood until their late twenties. Participants who had attended pre-school were compared with their peers who did not (*control group*) on several adult life outcomes.

As young adults, the participants who attended programs of early childhood education reported higher school attainment, regardless of the criterion used for this purpose: less drop out and less grade retention, more school years completed, more college degrees obtained and more participation in cultural activities. However, no differences were found between the two groups in measures of employment, namely professional status, job satisfaction and time length between school leaving and the first job. Similarly, no significant differences were reported in measures of mental health problems, number of friends, positive life experiences and general wellbeing. Surprisingly, those who benefitted from pre-school education reported more delinquency and substance use than those in the control group.

However, the significant differences between the two groups disappeared when confounding variables such as parent's education level, sibling's size or childhood negative experiences were statistically accounted for. These findings provide only limited support to the claim that large scale benefits of early childhood education persist into adulthood.

Keywords: pre-school education; long-term influence; young adults; Portugal

La Importancia de la Educación Pre-Escolar en la Transición a la Edad Adulta: Resultados de un Estudio Portugués

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue examinar el impacto de la educación pre-escolar en la vida de los jóvenes adultos portugueses de la generación del milenio.

Los datos fueron recogidos en el ámbito de una investigación más extensa que permitió seguir una amplia muestra de chicos y chicas desde la infancia hasta la edad adulta.

De su última evaluación, los participantes que tenían frecuentado la enseñanza pre-escolar fueron comparados con sus compañeros que no se beneficiaron de este tipo de enseñanza (grupo de control) en varios dominios de su funcionamiento.

Los resultados arrojan que los participantes con enseñanza pre-escolar llegaban a la edad adulta con mejor rendimiento académico independientemente de criterio utilizado: años de escolaridad completados, números de repeticiones, abandono escolar y participación cultural. Por otro lado, no se registraron diferencias significativas entre los dos grupos en el dominio profesional, en la condición empleado y desempleado, satisfacción del trabajo, tiempo transcurrido entre el fin de los estudios y la obtención del primer empleo. Del mismo modo, no se registran diferencias significativas en las medidas de salud mental, experiencias de vida positiva e bienestar general. En contrapartida, había más comportamiento antisocial y más consumo de drogas en el grupo de educación pre-escolar que en el grupo de control.

Sin embargo, cuando se hizo el seguimiento del efecto del nivel escolar de los padres, todas las diferencias significativas entre los dos grupos desaparecían, con la excepción de los comportamientos antisociales. Estos resultados son difíciles de conciliar con la idea de que los efectos de la enseñanza pre-escolar, a gran escala, persisten en la edad adulta.

Palabras clave: educación pre-escolar; impacto a largo plazo; jóvenes adultos; Portugal

Introdução

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, esta constitui a primeira etapa do processo educativo ao longo da vida, funcionando como complemento da ação educativa da família (Ministério da Educação, 1997). O seu objetivo é favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, prepará-la para uma escolaridade bem-sucedida e facilitar a sua inserção plena e salutar na sociedade.

A concretização desse objetivo requer o esforço conjunto de vários parceiros sociais e o recurso a diferentes modalidades de aprendizagem. As atividades incluídas neste processo caracterizam-se geralmente por uma grande heterogeneidade no que se refere à sua duração, à idade e classe social dos alunos que as frequentam, ao tipo de instituição onde decorrem ou à formação dos profissionais que as executam. Não obstante, subjacente a todas elas encontra-se a ideia de que a promoção do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, desde os primeiros anos da infância, terá um impacto positivo importante em diversos aspetos da vida das crianças, particularmente nas que são oriundas de meios socialmente mais desfavorecidos. De facto, dados da investigação em neuropsicologia e em psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que muitas delas iniciam a escola com menos competências do que os seus pares de classes mais favorecidas e continuam a experimentar mais dificuldades e insucessos ao longo do seu percurso académico (Akee, Copeland, Costello & Simeonova, 2018; Duncan, Magnuson, & Votruba-Drzal, 2017; Noble, Houston, Kan & Sowell, 2012; White & Hartas, 2011).

Todavia, essa trajetória pode ser invertida se, por um lado, se permitir às crianças o acesso a novas experiências, novos materiais ou novos contextos e se, por outro lado, se proporcionar aos pais a aquisição de novas competências educativas, envolvendo-os no processo de aprendizagem dos filhos. É, aliás, essa a lógica que tem orientado alguns dos programas mais emblemáticos de educação infantil, como o High/Scope Perry Preschool Project (Schweinhart et al., 2005), o Caroline Abecedarian Project (Campbell & Ramey, 1994; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002), o Child-Parent Center Education Program de Chicago (Temple & Reynolds, 2007) ou o NICHD Study of Early Child Care (Belsky, 2006), nos Estados Unidos da América.

Os benefícios desse tipo de oferta educativa estão documentados em vários trabalhos recentes de psicologia e disciplinas afins, independentemente dos critérios utilizados para os avaliar. Assim, no que diz respeito ao domínio académico, McCoy et al. (2017), numa meta-análise dos estudos mais influentes, concluíram que os alunos com educação pré-escolar, quando comparados com os seus pares de um grupo de controlo, necessitavam de menos ensino especial, tinham menos

repetências e apresentavam taxas mais elevadas de conclusão do ensino secundário e superior. Por sua vez, McLeod, Horwood, Boden e Fergusson (2018), analisando dados do estudo longitudinal de Christchurch, na Nova Zelândia, obtiveram uma forte relação entre a duração do ensino pré-escolar e as pontuações em diferentes provas cognitivas, nomeadamente testes de inteligência e provas estandardizadas de leitura, escrita e matemática. E esse efeito positivo parece não se limitar a uma cultura ou a um sistema de ensino específicos, como o demonstraram os resultados recentemente obtidos na maioria dos países que aderiram ao programa PISA (OECD, 2016 a e b). À luz destes dados, a educação infantil surge como um excelente investimento no futuro, com benefícios previsíveis não só para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo mas também para a sua realização profissional, o seu bem-estar económico e a sua satisfação com a vida (Horwood & McLeod, 2017).

Assim, no estudo longitudinal da *Perry Preschool*, verificou-se que as crianças que tinham beneficiado de um programa experimental de educação pré-escolar, quando comparadas com os seus pares do grupo de controlo, apresentavam taxas de desemprego mais baixas aos 27 anos, tinham mais oportunidades de emprego e recebiam salários mais altos aos 40 anos de idade (Schweinhart et al., 2005). Por sua vez, Campbell et al. (2012), numa análise dos dados biomédicos do *Caroline Abecedarian Project*, verificaram que os participantes nesse programa apresentavam, aos 30 anos de idade, menos riscos de doenças cardiovasculares e de doenças metabólicas do que os seus pares do grupo de controlo, enquanto outros autores têm reportado um menor risco de gravidez precoce, de abuso de droga, de depressão ou de outras formas de psicopatologia (D'Onise, McDermott, & Lynch, 2010; Englund, White, Reynolds, Schweinhart, & Campbell, 2014; Reynolds & Ou, 2011; Reynolds, Ou, & Temple, 2018). Numa revisão recente de muitos desses programas, Cannon et al. (2017) mostraram que eles têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança e que os seus benefícios superam os custos económicos e financeiros da sua execução.

Uma questão que neste contexto tem vindo a suscitar um interesse crescente da parte de vários investigadores é a da relação entre educação infantil e conduta desviante ou delincente. Por exemplo, Raine, Mellinger, Liu, Venables e Mednick (2003) verificaram, no estudo longitudinal das Ilhas Maurícias, que as crianças incluídas num programa enriquecido de educação pré-escolar corriam menos riscos de comportamentos antissociais violentos, na adolescência ou na idade adulta; Reynolds et al. (2007) mostraram, no seu estudo *Child-Parents Center* em Chicago, que as crianças que não beneficiaram de qualquer programa pré-escolar tinham uma probabilidade mais elevada de, no fim da adolescência, serem detidas por crime violento; Garces, Duncan e Currie (2002), numa reanálise de dados do programa *Head Start*, concluíram que as crianças afro-americanas que participaram nesses

programas eram também alvo de menos acusações ou detenções por crime na idade adulta; e, mais recentemente num estudo longitudinal realizado na Jamaica, Walker, Chang, Vera-Hernandez e Grantham-McGregor (2011) constataram que as crianças com educação infantil, quando comparadas com os seus pares sem essa experiência, apresentavam menos comportamentos violentos graves e menos agressão. A explicação para esses resultados é a de que as crianças que beneficiam do ensino pré-primário adquirem competências de ajuda, partilha, comunicação e autocontrolo, que depois funcionarão como fatores de proteção contra o *bullying*, a indisciplina e outros comportamentos desviantes.

No conjunto, a informação acumulada nestas investigações parece reforçar a ideia, muito generalizada, de que o ensino pré-escolar (de qualidade) tem um impacto positivo em praticamente todos os aspetos da vida do indivíduo, o que por sua vez se traduz em importantes ganhos para a comunidade. Esta é, aliás, a tese defendida por Heckman e colaboradores (Heckman, 2011; Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz 2010) que, numa série de publicações sobre esse tema, afirmam que por cada dólar gasto nesses programas há um retorno de 7 a 12 dólares, um valor muito semelhante ao que é referido por Reynolds e Temple (2008) no seu estudo *Chicago Parents Centres*. E embora os ganhos maiores tenham sido obtidos com programas de grande qualidade, destinados a pequenos grupos de crianças de minorias desfavorecidas, alguns autores defendem que benefícios semelhantes podem ser alcançados com programas mais genéricos que envolvam crianças de diferentes classes sociais, idades ou culturas (Melhuish, Gardiner, & Morris, 2017). Numa revisão da literatura, Baker-Henningham (2014) verificou que 75% dos estudos reportavam um efeito positivo da educação pré-escolar a curto prazo e 100% a longo termo. Isso tem constituído um forte argumento a favor das políticas de alargamento do ensino pré-escolar a um número cada vez maior de crianças em vários países, nomeadamente em Portugal, onde a taxa de frequência da educação pré-escolar aos 5 anos passou de 47,6% em 1989/1990 (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009) para 95,4% em 2016/2017 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018), prevendo-se para 2020 o seu alargamento a todas as crianças, a partir dos 3 anos de idade.

Contrastando com este quadro claramente otimista da educação infantil, alguns autores têm proposto uma leitura mais crítica dos seus possíveis efeitos sobre o desenvolvimento ao longo da vida. Assim Tanner, Candland e Odden (2015), numa revisão de 55 estudos considerados de grande qualidade, verificaram que essa experiência da infância nem sempre produz efeitos positivos a longo prazo nas áreas da aprendizagem, linguagem, saúde, educação ou trabalho. Por sua vez, Stevens e English (2016), noutra revisão de 10 programas igualmente recentes, concluem que

“a educação pré-escolar pode ter um impacto significativo na vida das crianças nascidas em famílias socioeconomicamente mais desfavorecidas; mas isso não significa que todos os programas tenham esse efeito” (p. 34). E Driessen (2018), após analisar os resultados de 15 programas de educação pré-escolar levados a cabo na Holanda, afirma que “não há nenhuma prova empírica de que aquela seja eficaz” (p. 8). Adotando uma atitude ainda mais crítica, alguns autores sugerem até que as crianças que são separadas de suas mães, desde muito cedo (v.g., antes dos 3 anos de idade) para frequentar instituições de educação infantil, podem depois experimentar dificuldades no seu processo de vinculação, problemas de comportamento, doenças ou até abusos físicos e emocionais (Haskins & Kotch, 1986; McCartney, 2007; NICHD, 1997; 2003). Esse risco seria mais elevado no caso de programas de mais fraca qualidade em que as crianças ficam diariamente separadas dos pais durante várias horas.

Assim, sem verdadeiramente pôr em causa os benefícios da educação pré-escolar, alguns autores defendem que na origem desses benefícios se encontram também vários outros fatores cujo papel não foi ainda devidamente esclarecido, em grande parte devido às frequentes limitações metodológicas da investigação neste domínio. Por exemplo, é sabido que os programas pré-escolares mais bem-sucedidos são de natureza *quase experimental*, utilizam amostras pequenas provenientes de meios desfavorecidos e recorrem a profissionais bem preparados ou motivados, desconhecendo-se por isso se os mesmos efeitos aparecerão em estudos de larga escala, levados a cabo em diferentes contextos e com menos recursos materiais e humanos. Por outro lado, embora um argumento a favor da expansão do ensino pré-escolar seja o dos seus ganhos financeiros e sociais nas áreas da saúde e do crime, a verdade é que muitos dos estudos continuam a analisar apenas o seu impacto no domínio cognitivo e das aprendizagens, prestando pouca atenção às diferenças individuais anteriores à educação pré-escolar (v.g., temperamento, capacidades cognitivas, tendências pró-sociais ou antissociais). Do mesmo modo, falta ainda esclarecer se, à medida que os anos passam, os efeitos iniciais da educação infantil se mantêm ou diminuem. Alguns autores defendem que essa influência se vai esbatendo até desaparecer, particularmente no domínio cognitivo e escolar (Elango, García, Heckman, & Hojman, 2015; Lipsey, Farran, & Hofer, 2015). Acresce, ainda, que os resultados da investigação são por vezes inconsistentes. Por exemplo, no domínio da saúde, apesar de frequentemente serem referidos importantes benefícios dos programas pré-escolares, há também estudos que não encontraram diferenças significativas entre as crianças que participaram nesses programas e os seus pares do grupo de controlo nas doenças físicas nem na taxa de mortalidade (Batty, Ploubidis, Goodman, & Bann, 2018; Melhuish et al., 2017).

No que diz respeito especificamente ao nosso país, pouco esforço tem sido feito até agora para examinar, de maneira sistemática e rigorosa, o impacto da educação pré-escolar no desenvolvimento da criança ao longo da vida. Por exemplo, a análise dos dados do programa PISA, promovida pelo Conselho Nacional de Educação e pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, revela um aumento do número de crianças com educação infantil, a que corresponde uma melhoria nos resultados de provas escolares (designadamente em provas de leitura) relativas ao mesmo período (OCDE, PISA 2003-2012), mas não nos permite determinar se as diferenças entre os indivíduos que frequentaram e os que não frequentaram esse tipo de ensino são estatisticamente significativas, nem se as pequenas diferenças registadas são mais bem explicadas por outras variáveis concorrentes da infância ou da adolescência (CNE, 2016).

É, por isso, de crer que as decisões políticas tomadas nesta matéria e que vão no sentido de um ensino pré-escolar universal se baseiam nos resultados de investigações levadas a cabo sobretudo na América ou nalguns países europeus, assumindo-se que as suas conclusões mantêm validade universal. Este é, porém, um pressuposto que não foi ainda suficientemente testado e que pode mesmo conduzir a resultados contraditórios. Como nota Vandebroek (2018) a este respeito, a educação pré-escolar, que em princípio deveria funcionar como uma estratégia de inclusão social, na prática, pode também produzir o efeito contrário.

Objetivos

O principal objetivo deste trabalho é examinar o impacto da educação pré-escolar em vários aspetos da vida de jovens adultos portugueses da geração do milénio. A sua atenção incidirá, de modo especial, sobre os seguintes domínios: desempenho académico e profissional, problemas de saúde mental e delinquência ou ainda o número de amigos e o sentimento de bem-estar geral. De acordo com os dados da investigação acumulados ao longo das 3-4 últimas décadas, espera-se que os indivíduos com educação pré-escolar apresentem melhor funcionamento do que os seus pares que a não tiveram, em cada um dos domínios mencionados.

Método

As informações aqui utilizadas são provenientes de uma investigação longitudinal que envolveu várias centenas de rapazes e raparigas de escolas públicas do concelho de Coimbra, seguidos desde a infância até à idade adulta.

Participantes

A amostra inicial incluía alunos que no ano letivo de 1992-3 frequentavam o 2º, o 4º e o 6º anos em várias escolas públicas do ensino básico (Simões, Ferreira, Fonseca & Rebelo, 1995), mas no *follow-up* participaram apenas os alunos do 2º e 4º anos. A presente análise limita-se aos dados da última avaliação deste estudo, realizada quando os participantes dessas duas coortes tinham, em média, 26.6 e 29.5 anos de idade, respetivamente, e se encontravam já dispersos por diferentes zonas do país ou no estrangeiro.

Com base nas suas respostas a uma pergunta relativa à frequência de creche ou jardim-de-infância, os participantes foram distribuídos por dois grupos – os que tiveram e os que não tiveram educação pré-escolar – e depois comparados nos aspetos mencionados do seu funcionamento em idade adulta.

Instrumentos

A recolha dessa informação foi feita através de uma extensa entrevista individual que incluía o preenchimento de questionários relativos a vários domínios do desenvolvimento psicossocial na vida adulta dos participantes.

Assim, na avaliação do desempenho académico foram tidos em conta os seguintes parâmetros: anos de escolaridade concluídos, número de repetências acumuladas ao longo do percurso escolar, um índice de interesses culturais composto por 18 itens (v.g., ler um pouco antes de adormecer; visitar um museu ou exposição artística) cotados numa escala de 0 a 3. Por sua vez, a informação relativa ao desempenho profissional consistia em 20 perguntas (v.g., “É obrigado a trabalhar mais horas do que gostaria?”, “Alguma vez é elogiado pelo seu trabalho?”) às quais se respondia numa escala de 0 a 2. Esses itens eram agregados de maneira a fornecer uma escala de satisfação com o trabalho cujos valores oscilavam de 0 a 40. Ainda em relação ao desempenho profissional dos participantes, recolheu-se informação sobre a sua situação atual (empregado/desempregado), o tempo decorrido entre o fim dos estudos e o primeiro emprego, a satisfação no trabalho ou ainda sobre a sua localização (no país ou no estrangeiro).

Na avaliação dos problemas de saúde mental utilizou-se um inventário de autoavaliação para adultos (Achenbach & Rescorla, 2003; Ivanova et al., 2018) que, além de um índice global de psicopatologia, fornece pontuações em 8 escalas relativas a problemas mais específicos (v.g., Ansiedade/Depressão, Queixas somáticas). Algumas destas escalas podem ser agrupadas em 2 *clusters* – problemas de externalização e problemas de internalização. No presente estudo, utilizaram-se apenas

as pontuações da escala global e as pontuações nos seus dois *clusters*. As respostas a cada item eram dadas numa escala de 0 (Não verdadeira) a 2 (Muitas vezes verdadeira). Uma segunda medida de psicopatologia aqui utilizada foi a escala de depressão do Centro de Estudos de Epidemiologia (Radloff, 1977; Gonçalves & Fagulla, 2004), a qual consta de 20 sintomas cuja frequência é avaliada numa escala de 0 a 3.

Na avaliação dos comportamentos antissociais utilizou-se uma adaptação da escala criada por Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber e Van Kammen (1998) para o seu estudo longitudinal de Pitsburgo (Pensilvânia). A versão portuguesa integrava 54 itens relativos a uma grande diversidade de transgressões (v.g., roubar alguma coisa de um carro; ferir alguém com navalha, bastão, vara de ferro, vidro ou outra arma; ter sido alguma vez condenado por um crime) ocorridas nos últimos 12 meses. Os participantes deviam assinalar a frequência com que tinham praticado cada um desses atos numa escala de 0 (nunca), 1 (uma ou duas vezes) ou 2 (várias vezes). Incluídas neste questionário havia 9 perguntas, respetivamente sobre consumo de bebidas alcoólicas, tabaco, canábis, medicação sem a necessária receita médica e outras substâncias, que aqui foram utilizadas como uma escala global de consumo de droga. Uma versão mais curta deste instrumento tinha sido já utilizada em fases anteriores desta investigação longitudinal (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1995).

Para avaliar o autocontrolo recorreu-se à escala de Grasmick, Tittle, Bursik e Arneklev (1993) que é composta por 24 itens distribuídos por 6 subescalas de quatro itens cada uma: impulsividade, tomada de risco, preferência por atividades físicas, egocentrismo, temperamento explosivo, e preferência por tarefas simples (v.g., não penso nem faço muito esforço para preparar o futuro). A pontuação na escala global indica o grau de baixo autocontrolo percebido pelo sujeito: quanto mais elevada ela for, mais baixo é o autocontrolo. Nas análises aqui efetuadas utilizou-se apenas a sua pontuação global.

Finalmente, para estudar as experiências de vida positivas utilizou-se o Questionário de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Simões, 1992) de cinco itens (v.g., se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada) e a escala de perceção positiva de si próprio do Inventário de Autoavaliação de Achenbach para adultos (ASR), composta por 9 itens (v.g., aproveito bem as oportunidades que surgem; sou bastante honesto) relativamente aos quais os participantes deviam indicar a frequência do seu envolvimento numa escala de 0 (não verdadeira) a 2 (muito verdadeira). Ainda na mesma entrevista, havia uma pergunta sobre o número de amigos em quem os participantes mais confiavam ou com quem passavam mais tempo.

Covariadas

Para testar mais rigorosamente os efeitos a longo prazo da educação pré-escolar na idade adulta controlou-se, através de uma análise de covariância, o efeito de três fatores que na literatura aparecem frequentemente associados aos aspetos do funcionamento adulto contemplados neste estudo, a saber, o nível educativo dos pais (aqui operacionalizado em termos de anos de escolaridade completados), o tamanho da fratria, e as experiências de vitimação na infância reportadas pelos próprios participantes aquando da última avaliação, já na idade adulta.

Procedimento

A recolha destes dados foi sempre feita em situação individual, em casa dos participantes, em gabinetes da Universidade de Coimbra ou noutros locais previamente combinados com eles. Nalguns casos, muito raros (sobretudo quando os participantes se encontravam no estrangeiro) as questões foram enviadas por correio eletrónico ou por correio normal. Dado o grande número de medidas utilizadas nesta investigação, a taxa de participação não foi a mesma para todas as medidas mas, geralmente, situou-se entre 70% e 85%.

Resultados

No quadro 1 faz-se uma caracterização sociodemográfica dos participantes que tinham beneficiado de alguma forma de educação pré-escolar, comparando-os com os seus pares que não tiveram essa experiência (grupo de controlo). Como por aí se pode ver, havia uma percentagem significativamente mais elevada de filhos únicos ou primogénitos no grupo com educação pré-escolar do que no grupo de controlo e, em média, os pais das crianças com educação pré-escolar tinham completado mais anos de estudo que os pais das crianças do segundo grupo. Não se registaram, porém, diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo, embora houvesse uma taxa ligeiramente mais elevada de rapazes do que de raparigas com educação pré-escolar.

Quadro 1
Características sociodemográficas da amostra

	Educação Pré-Escolar		χ^2	g.l.	p
	Não	Sim			
Sexo					
Rapaz	45.6%	54.4%			
Rapariga	48.4%	51.6%	.563	1	.250
Anos de escolaridade dos pais					
Sem o 12 ^º A	54.1%	45.9%			
Com o 12 ^º A	24%	76%	46.732	1	<.001
Posição na fratria					
Filho único ou primogénito	46.8%	54.8%			
Mais novo e restantes	53.2%	45.2%	4.426	1	.021

Um dos aspetos mais salientes do quadro 1 é o nível de escolaridade relativamente baixo dos pais no grupo que não beneficiou de ensino pré-escolar (grupo de controlo).

No quadro 2, apresentam-se os resultados de várias comparações dos dois grupos em 4 grandes áreas do seu funcionamento nos primeiros anos da idade adulta. O método utilizado foi a análise de variância.

Quadro 2
Efeitos diferenciados da educação pré-escolar na idade adulta

	Educação Pré-Escolar					
	Não			Sim		
	N	Média	DP	N	Média	DP
DESEMPENHO ACADÉMICO E PROFISSIONAL						
Anos de Escolaridade***	334	12.1	3.8	376	13.7	3.7
Repetências***	296	1.9	1.3	334	1.6	1.3
Participação Cultural**	332	3.1	2.4	366	3.7	2.4
Tempo entre saída da escola e início de trabalho (ns)	313	0.5	0.9	329	0.5	1.2
Satisfação com o Trabalho (ns)	279	28.5	5.7	298	27.8	5.4
INADAPTAÇÃO SOCIAL						
Delinquência***	332	1.9	2.0	369	2.5	2.3
Consumo de droga/Score Global**	332	3.2	2.4	373	3.8	2.7
PROBLEMAS DE SAÚDE MENTAL						
ASR - Score Global (ns)	320	40.4	18.9	358	41.4	19.9
ASR - Cluster de Externalização (ns)	328	7.2	5.4	365	7.4	5.4
ASR - Cluster de Internalização (ns)	326	14.2	8.5	365	14.3	8.5
Escala de depressão (CES) (ns)	328	10.9	9.2	366	11.5	10.0

	Educação Pré-Escolar					
	Não			Sim		
	N	Média	DP	N	Média	DP
EXPERIÊNCIAS DE VIDA POSITIVAS						
Satisfação com a Vida (ns)	332	17.7	4.5	367	17.7	4.6
Perceção Positiva de Si Próprio (ns)	332	13.8	2.5	370	13.9	2.3
Número de Amigos (n.s.)	333	2.6	0.7	371	2.7	0.6
Autocontrolo total (n.s.)	324	14	6.5	363	14.4	7.2

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns: não significativo

ASR = Adult Self-Report Inventory (Achenbach & Rescorla, 2003)

O primeiro conjunto de comparações, que incidiu sobre o desempenho académico e profissional dos participantes, mostrou que o grupo com educação pré-escolar tinha, em média, concluído mais anos de escolaridade, sofrera menos repetências ao longo do seu percurso académico e participava em mais atividades culturais do que os seus pares sem educação pré-escolar (grupo de controlo). Porém, estas diferenças desapareciam quando se controlava o efeito da variável anos de escolaridade dos pais. Do mesmo modo, não se registou qualquer diferença significativa entre os dois grupos na satisfação com o trabalho, nem no tempo decorrido entre a saída da escola e a obtenção do primeiro emprego.

O segundo conjunto de análises destinava-se a averiguar os efeitos da educação pré-escolar no domínio da saúde mental na idade adulta. Também aqui não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nas duas medidas de psicopatologia, designadamente na escala de depressão CES-D e no inventário de problemas emocionais e do comportamento de Achenbach (ASR) - pontuação global. O mesmo aconteceu, aliás, quando a comparação incidiu sobre os *clusters* de internalização e de externalização deste mesmo inventário.

O terceiro conjunto de análises incidiu sobre os dados de medidas relativas ao bem-estar, designadamente a satisfação com a vida, a perceção positiva de si próprio, o número de amigos e o autocontrolo. Em nenhuma destas variáveis foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O quarto conjunto de análises tinha por objetivo testar eventuais efeitos do ensino pré-escolar no domínio dos comportamentos antissociais e do consumo de droga. Os resultados mostraram que, ao contrário daquilo que habitualmente é referido na literatura, os indivíduos que receberam educação pré-escolar, quando comparados com os seus pares do grupo de controlo, recebiam pontuações significativamente mais elevadas nas medidas de comportamentos antissociais e con-

sumo de droga. Também aqui essas diferenças deixavam de ser estatisticamente significativas quando, através de uma análise de covariância, se controlava o efeito da escolaridade dos pais, exceto para a delinquência.

Discussão e Conclusões

A ideia de que a educação pré-escolar tem um efeito positivo em vários domínios do desenvolvimento encontra-se muito generalizada e tem servido de justificação para o seu alargamento a um número cada vez maior de crianças, a partir de idades cada vez mais baixas. Utilizando dados de um estudo longitudinal português que envolveu uma ampla amostra de rapazes e raparigas da comunidade, nascidos nos anos 80 do século passado, o nosso objetivo foi examinar se esse impacto se manifestava na idade adulta.

Os resultados de diversas comparações entre os participantes com e sem educação pré-escolar variaram em função do domínio avaliado. Assim, no que diz respeito ao desempenho académico, verificou-se que os jovens adultos com esse tipo de ensino tinham, em média, mais anos de escolaridade, menos repetências e um maior envolvimento em atividades culturais do que os seus pares do grupo de controlo; mas as diferenças desapareciam quando se controlava o nível de escolaridade dos pais. Isto sugere que os benefícios observados são, antes de mais, o reflexo de diferenças socioeconómicas e escolares de origem, uma vez que as crianças com ensino pré-escolar eram oriundas de famílias que, em média, tinham um nível de instrução mais elevado.

No que diz respeito mais concretamente ao desempenho profissional ou da saúde mental e às experiências de vida positivas ou bem-estar geral, os dois grupos também não se distinguiam, o que parece contradizer a ideia de que a educação pré-escolar anda associada a importantes ganhos económicos e sociais para o indivíduo e para a comunidade. De qualquer modo, o facto de muitos participantes neste estudo não terem ainda completado a transição para o mundo do trabalho (ou tê-lo feito ainda há pouco tempo) torna difícil retirar qualquer conclusão definitiva a este respeito. Seria, por isso, interessante verificar se esse padrão de diferenças se manterá quando, alguns anos mais tarde, estes mesmos indivíduos tiverem completado a transição para a idade adulta e estabilizado nas suas carreiras profissionais.

Foi, porém, no domínio dos comportamentos antissociais que os nossos resultados se revelaram mais surpreendentes, uma vez que o grupo com educação pré-escolar confessava maior envolvimento no consumo de droga e na delinquência, sendo que, neste último caso, a diferença entre os dois grupos se mantinha mesmo

após se controlar o efeito das outras variáveis concorrentes, nomeadamente o nível escolar dos pais. Um tal resultado parece contradizer abertamente a posição dos que defendem um ensino pré-escolar tendencialmente universal, com base no argumento de que os custos envolvidos nesses programas são facilmente superados pelos benefícios (financeiros e humanos) resultantes, entre outras coisas, da redução do crime, do consumo de droga ou de outros comportamentos de risco. Uma possível explicação para estes resultados, algo inesperados, é que as crianças que beneficiaram do ensino pré-escolar também continuaram a estudar durante mais tempo, muitas vezes até ao fim da vintena, ficando por isso menos sujeitas ao controlo social informal do que os seus colegas do grupo de controlo (v.g., regulamentos no emprego, obrigações para com cônjuges ou filhos, diminuição dos tempos livres). Em contrapartida, as crianças sem educação pré-escolar tiveram um percurso académico mais curto e fizeram mais cedo a sua transição para o mundo do trabalho ficando assim expostas, por um lado, a novas obrigações familiares e sociais e, por outro lado, a menos oportunidades para transgredir (v.g., menos tempos livres, menos mobilidade ou menos saídas com os amigos). Ora, tanto a falta de controlo social informal como a existência de oportunidades de transgredir são fatores de risco importantes na explicação do comportamento antissocial e do crime (Akers, 1998; Sampson & Laub, 1993). Mesmo assim, importa não esquecer que alguns trabalhos recentes têm mostrado uma relação positiva entre educação infantil e comportamentos disruptivos ou problemas de externalização em amostras mais jovens (Jacob, 2009; Pingault et al., 2015; Vandell & Corasaniti, 1990). Este risco seria particularmente elevado no caso das crianças que são separadas dos pais diariamente por várias horas. Esta é certamente uma questão que requer mais investigação.

Em síntese, os resultados do presente estudo sugerem ser prematuro generalizar para a população portuguesa os resultados obtidos noutros países com programas de grande qualidade que envolviam grupos muito especiais de crianças em grande risco. Porém, uma tal conclusão deve ser acompanhada de algumas ressalvas.

Primeiro, não se recolheram informações sobre a natureza, qualidade e duração (provavelmente muito desiguais) do ensino pré-escolar frequentado pelos participantes neste estudo. Sendo assim, torna-se difícil determinar se há programas de educação pré-escolar mais eficazes uns do que outros e identificar os processos responsáveis pelos benefícios observados. Ora, como já anteriormente se referiu, nem todos os programas de educação infantil têm o mesmo efeito positivo. Para alguns investigadores, esses benefícios ficariam limitados aos programas de grande qualidade destinados a pequenos grupos de crianças, oriundas de meios socioeconomicamente desfavorecidos. Nesta ordem de ideias, a ausência de diferenças entre

os participantes com e sem educação pré-escolar pode, pelo menos parcialmente, ser atribuída a falhas no funcionamento de vários jardins de infância no nosso país.

Segundo, algumas das medidas aqui utilizadas para avaliar o seu funcionamento na idade adulta são muito genéricas, não permitindo uma avaliação fina e discriminada dos diferentes domínios aqui em apreço (v.g., tipo de diploma obtido, testes de inteligência, salário). Por isso, seria interessante verificar, através de novas investigações, se se obterão resultados semelhantes noutras zonas do país, utilizando-se para esse efeito um leque mais diversificado de medidas de desenvolvimento psicossocial.

Terceiro, as informações recolhidas neste estudo diziam respeito aos primeiros anos da idade adulta, uma fase da vida marcada por grandes mudanças e por alguma instabilidade a nível académico, profissional, familiar e social. Seria interessante verificar em futuras avaliações desta amostra se o mesmo padrão de resultados aparecerá quando os participantes tiverem completado a transição para a vida adulta, nas suas diversas vertentes. Isso permitiria testar a hipótese, recentemente avançada por alguns investigadores (Bailey, Ducan, Odgers, & Yu, 2017; Jenkins et al., 2018), segundo os quais a influência da educação pré-escolar passaria por uma fase de esbatimento (*fade-out*) para mais tarde se fazer sentir novamente.

Finalmente, a constituição dos dois grupos aqui analisados foi feita com base em informações fornecidas retrospectivamente pelos próprios participantes, já na idade adulta. Embora a validade desse tipo de informações esteja documentada em diversos estudos recentes, é possível que os dois grupos (e, por consequência, os resultados) fossem ligeiramente diferentes se a sua constituição se baseasse em dados provenientes de fontes oficiais independentes (v.g., serviços de saúde ou da Justiça).

Estes são alguns dos pontos que merecem ser analisados em futuras investigações sobre o efeito a longo prazo da educação pré-escolar no nosso país.

Referências bibliográficas

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA adult forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Centre for Children, Youth and Families.
- Akee, R., Copeland, W., Costello, E. J., & Simeonova, E. (2018). How Does Household Income Affect Child Personality Traits and Behaviors? *American Economic Review*, 108(3), 775-827. doi: 10.1257/aer.20160133
- Akers, R. L. (1998). *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance*. Boston: Northeastern University Press.

- Bailey, D., Duncan, G. J., Odgers, C. L., & Yu, W. (2017). Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 7-39.
- Baker-Henningham, H. (2014). The role of early childhood education programmes in the promotion of child and adolescent mental health in low - and middle-income countries. *International Journal of Epidemiology*, 43, 407-433. doi: 10.1093/ije/dyt226
- Batty, G. D., Ploubidis, G. B., Goodman A., & Bann, D. (2018). Association of nursery and early school attendance with later health behaviours, biomedical risk factors, and mortality: evidence from four decades of follow-up of participants in the 1958 birth cohort study. *J. Epidemiol Community Health*, 72, 658-663.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD Study of Early Child Care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 95-110.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. A., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: an Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033-1043. doi: 10.1037/a0026644
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698. doi: 10.2307/1131410
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, A., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57. doi: 10.1207/S1532480XADS0601_05
- Cannon, J. S., Kilburn, M. R., Lynn, A. K., Mattox, T., Muchow, A. N., & Buenaventura, M. (2017). *Investing Early: Taking Stock of Outcomes and Economic Returns from Early Childhood Programs*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Consultado a 30 de junho de 2018, em https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1993
- Conselho Nacional de Educação. (2016). *Fórum aQeduto - O pré-escolar faz diferença?* Consultado a 02 de novembro, 2018, em <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q4-2/>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2018). *Educação em Números - Portugal 2018*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- D'Onise K, McDermott, R. A., & Lynch, J. W. (2010). Does attendance at preschool affect adult health? A systematic review. *Public Health*, 124, 500-11.
- Driessen, G. (2018). Early Childhood Education Intervention Programs in the Netherlands: Still Searching for Empirical Evidence. *Educ. Sci.*, 8(3). doi: 10.3390/educsci8010003
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2017). Moving Beyond Correlations in Assessing the Consequences of Poverty. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 413-434.
- Elango, S., L., García, J. J., Heckman, J., & Hojman, A. (2015). *Early Childhood Education. IZA Discussion Paper*, N. 9476.
- Englund, M. M., White, B., Reynolds, A. J., Schweinhart, L. J., & Campbell, F. A. (2014). Health outcomes of early childhood interventions: A 3-study analysis. In A. J. Reynolds et al., (Eds). *Health and education in early childhood*. New York: Cambridge.

- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos: Novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, 39-57.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). 50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B\\$c%7D?newsId=196&fileName=50_Anos_Voll.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B$c%7D?newsId=196&fileName=50_Anos_Voll.pdf)
- Garces, E., Duncan, T., & Currie, J. (2002). Longer-term effects of Head Start. *The American Economic Review*, 92(4), 999-1012.
- Gonçalves, B., & Fagulha, T. (2004). The Portuguese Version of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D). *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 339-348. doi: 10.1027/1015-5759.20.4.339
- Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik, R. J., & Arneklev, B. J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 5-29.
- Haskins, R., & Kotch, J. (1986). Day care and illness: evidence, cost and public policy. *Pediatrics*, 77, 951-982.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: the value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-35.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savellyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1), 114-128.
- Horwood, L. J. & McLeod, G. H. (2017). *Outcome of Early Childhood Education in the CHDS Cohort*. Wellington: Ministry of Education.
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T., Leite, M., Almeida, V., Caldas, C., Turner, L., & Dumas, J. A. (2018). Empirically derived dimensional syndromes of self-reported psychopathology: Cross-cultural comparisons of Portuguese and US elders. *Int. J. Geriatr. Psychiatry*, 33, 695-702. doi: 10.1002/gps.4840
- Jacob, J. I. (2009). The socio-emotional effects of non-maternal childcare on children in the USA: A critical review of recent studies. *Early Child Development and Care*, 179, 559-570. doi: 10.1080/03004430701292988
- Jenkins, J. M., Watts, T. W., Magnuson, K., Gershoff, E., Clements, D., Sarama, J., & Duncan, G. J. (2018) Do High-Quality Kindergarten and First-Grade Classrooms Mitigate Preschool Fadeout? *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 339-374. doi: 10.1080/19345747.2018.1441347
- Lipsey, M. W., Farran, D. C., & Hofer, K. G. (2015). *A randomized control trial of the effects of a statewide voluntary prekindergarten program on children's skills and behaviors through third grade*. Nashville, TN: Peabody Research Institute at Vanderbilt University
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behaviour and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. London: LEA.
- McCartney K. (2007). Current Research on Child Care Effects. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. Peters & J. Bennet (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Consultado em julho, 2018, em <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/current-research-child-care-effects>

- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>
- McLeod, G. F., Horwood, J. L., Boden, J. M., & Fergusson, D. (2018). Early Childhood Education and Later Educational Attainment and Socioeconomic Wellbeing Outcomes to Age 30. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53. doi: 10.1007/s40841-018-0106-7
- Melhuish, E., Gardner, J. & Morris, S. (2017). *Study of Early Education and Development (SEED): Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes Up to Age Three. Research Report*. London: Department of Education.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The Effects of Infant Child Care on Infant-Mother Attachment Security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68(5), 860-879.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976-1005.
- Noble, K. G, Houston, S. M, Kan, E., & Sowell, E. R. (2012). Neural correlates of socioeconomic status in the developing human brain. *Dev. Sci.*, 15(4), 516-27.
- OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Pingault, J.-B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Japel, C., Boivin, M., & Côté, S. M. (2015). Early Nonparental Care and Social Behavior in Elementary School: Support for a Social Group Adaptation Hypothesis. *Child Development*, 86(5), 1469-1488.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401.
- Raine, A., Mellinger, K., Liu, J., Venables, P., & Mednick, S.A. (2003). Effects of environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behavior at ages 17 and 23 years. *Am. J. Psychiatry*, 160(16), 27-35.
- Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2011). Paths of effects from preschool to adult well-being: A confirmatory analysis of the Child-Parent Center Program. *Child Development*, 82(2), 555-582.
- Reynolds, A. J. & Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annu Rev Clin Psychol.*, 4, 109-139.
- Reynolds, A. J., Ou, S. R., & Temple, J. A. (2018). A Multicomponent, Preschool to Third Grade Preventive Intervention and Educational Attainment at 35 Years of Age. *JAMA Pediatrics*, 172(3), 247-256. doi: 10.1001/jamapediatrics.2017.4673
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Ou, S., Robertson, D.L., Mersky, J.P., Topitzes, J.W., & Niles, M.D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: a 19-year follow-up of low-income families. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161 (8), 730-739 .

- Sampson, R., & Laub, J. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Fonseca, A. C., & Rebelo, J. A. (1995). Um estudo dos distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29(3), 55-68.
- Stevens, K., & English, E. (2016). *Does Pre-K work? The research on ten early childhood programs – and what it tells us*. American Enterprise Institute.
- Tanner, J. C., Candland, T., & Odden, W. S. (2015). *Later Impacts of Early Childhood Interventions: A Systematic Review*. IEG Working Paper 2015/3. World Bank Group.
- Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26, 126-144. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.11.004
- Vandell, D. L., & Corasaniti, M. A. (1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555-572.
- Vandenbroeck, M. (2018). Diversity in Early Childhood Services. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. Peters & J. Bennett (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Consultado em 3 de agosto, 2018, em <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/diversity-early-childhood-services>
- Walker, S. P, Chang, S. M, Vera-Hernandez, M., & Grantham-McGregor, S. (2011). Early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior. *Pediatrics*, 127, 849-57.
- White, K. R., & Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy, and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. doi: 10.1080/01411926.2010.506945

(Página deixada propositadamente em branco)

Recensão ao Livro *A criança e a escolarização: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX-XX*.

Vechia, Ariclê, & Ferreira, António Gomes (orgs.) (2016). *A criança e a escolarização: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX-XX*. Curitiba: UTP, 280 pp.

O ponto de partida para a recensão crítica de (mais) um livro editado pela Universidade Tuiti do Paraná, foi o convite que me foi endereçado pelos autores/organizadores do livro para proceder à sua apresentação, em Portugal, no Colóquio Internacional *Um século de Educação: Transformações e Memórias*, uma iniciativa do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC), que ocorreu no dia 13 de novembro de 2017, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação daquela Universidade.

Na primeira leitura que realizei, desde logo se evidenciaram duas ideias que contribuíram, de algum modo, para circunscrever a presente recensão. A abordagem densa e complexa que os organizadores/autores, Ariclê Vechia e António Gomes Ferreira, adotam na análise da problemática da criança e da sua escolarização no espaço latino-americano aquando da apresentação do livro, transformando esta no seu primeiro texto. A segunda ideia forte que se retém da primeira leitura destes dez textos – isto se considerarmos como tal a apresentação referenciada –, é a feliz diversidade, em diferentes perspetivas, que o livro consubstancia, sem prejuízo da sua unidade, bem como das abordagens que incorpora. Dimensões que a presente recensão pretende dar conta.

Verificamos, previamente, a existência de uma total paridade entre autores e autoras, em contraponto à sua nacionalidade. Neste aspeto surgem três países com dois autores cada, casos da Colômbia, do México e de Portugal, depois, com apenas um autor, a Argentina e o Chile e, finalmente, o Brasil com um total de três autores. Na distribuição espacial dos estudos, destaca-se novamente o Brasil com quatro, depois a Colômbia e o México com dois estudos cada e, finalmente, um dedicado à Argentina e outro ao Chile.

O título do livro remete-nos para abordagens que se situam entre os séculos XIX e XX, contudo o arco temporal pode ser cingido dado que a totalidade dos textos se situa entre 1890 e 1950. O seu tempo de análise varia, repartindo-se, de modo desigual, por três categorias. Na primeira, um conjunto deles incide sobre os séculos XIX e XX, num total de quatro, distribuindo-se pelos períodos de 1890-1911, 1890-1930, 1899-1911 e, um último, entre 1900 e 1950. Apenas um, de todo o conjunto de textos, se situa nas duas primeiras décadas do século XX. Finalmente, uma terceira categoria, entre a década de 20 e meados do século XX, com textos que se debruçam sobre os períodos de 1920-1930, 1920-1940 e 1934-1935, perfazendo os restantes três textos.

O conjunto de textos conduz-nos, como os próprios organizadores/autores refletem na apresentação do livro, à problematização do modo de vida dos primeiros anos e de quanto este decorre da necessidade de sobrevivência da espécie, mas, igualmente, das condições materiais e simbólicas de existência das sociedades. A relação da criança com a escola, pelo viés da escolarização, espelha as características dos projetos culturais dominantes e estrutura-se em função dos interesses dos que se apropriam dos recursos disponíveis.

Projetos culturais forjados na diversidade social, cultural e geográfica da América Latina configurados por um passado colonial comum – Espanha e Portugal –, que adquire visibilidade nas formações sociais e culturais por via da língua e da religião, acolhendo grande diversidade étnico cultural assente nas profundas raízes culturais indígenas caldeadas em elementos culturais de povos oriundos do norte de África e das vagas de migrantes internacionais. As identidades socioculturais resultam do jogo de uma multiplicidade de variáveis, e.g., passado colonial, lutas pela independência, composições étnico-culturais, grau de abertura à modernização, enfrentamentos político-ideológicos, tendo como pano de fundo os problemas económicos e sociais e as adequações aos territórios (morfologia, recursos naturais).

Neste sentido, os projetos culturais, enquanto processo, configuram os projetos educacionais elaborados para as crianças em cada país, cuja situação educacional traduz tanto o lugar que ocupam na comunidade, bem como a capacidade desta se abrir e relacionar com outros espaços e culturas. É a escolarização que se encontra, ao longo das páginas de *A criança e a escolarização*, em análise. É inquestionável que estes países têm participado no processo educacional modernizador e que a escolarização se tem vindo a consolidar para o que tem contribuído a instituição e reforço do Estado-nação e a disseminação de uma cultura que sustenta o processo civilizacional (racionalismo burguês, valorização da capacitação do indivíduo, apropriação de saberes instrumentais mais adequados ao controlo de recursos e do crescimento económico), emergindo discursos, políticas e práticas que têm procurado alinhar

o alargamento da população escolar; contudo as condições materiais de existência têm jogado em desfavor da admissão (avançar do pensamento progressista) do reconhecimento da infância e da universalização da escolarização.

Os textos ilustram os limites concetuais e as tensões, i.e., a desarticulação entre o que se pensava e considerava como adequado e as práticas sociais, ou seja, o que se promovia e realizava. Traduzem, de algum modo, uma tendência civilizacional de natureza ocidental permeável a particularidades nacionais presentes no modo de encarar a infância e a escola. Abordam, globalmente, o discurso e o pensamento educacional subjacente à classificação das crianças como “normais” e “anormais” e as políticas e práticas adotadas para o atendimento das crianças (discurso médico), a par da questão da igualdade e desigualdade sob o prisma da problemática de género (lutas pela igualdade da oferta de educação, a educação relativa a crianças de classes sociais desfavorecidas).

O processo de escolarização, como surge bem vincado nas diferentes narrativas, não facilitou (diríamos, não facilita) quem não cumpria com sucesso as exigências escolares ou quem não podia frequentar a escola (exclusões). A escolarização compreendida como condição *sine qua non* de cidadania responsável e plena, ainda assim, apenas (e tão só) no quadro civilizatório dado (valores cívicos e religiosos). Representou, na realidade, um esforço de homogeneização e, porque não dizê-lo, de hegemonização cultural (e.g., doutrinação religiosa, inculcação da conformidade social, legitimação histórica, desconsideração étnica, valores morais ou regras comportamentais). Coube à racionalidade da modernização definir o “legítimo”, a escola, a instituição mobilizada para disseminar os conteúdos que servem o processo civilizatório (modernizador) na leitura do (cada) Estado-nação. O presente livro, como sublinham os autores/organizadores, apresenta “estudos bem diversificados que tanto obrigam a olhar a diferentes contextos espaciais ou sociopolíticos como a problemáticas inerentes à tentativa de compreensão da desigualdade” (pp. 12-13).

Coimbra, 3 de maio de 2018

Luís Mota

(IPC, ESE | GRUPOEDE, CEIS20, UC)

(Página deixada propositadamente em branco)

Normas de Colaboração

1. Normas de formatação

1.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia publica artigos científicos em português, inglês e espanhol.

1.2. Os originais deverão ser submetidos em formato word, folha A4 com margens superior, inferior e laterais a 2,54 cm, alinhamento do texto justificado, com avanço de 1,27 cm na primeira linha da cada parágrafo, com espaço duplo entre linhas e com o tipo de letra Times New Roman a 12 pt. Os artigos não devem exceder as 7.000 palavras.

O título do artigo deverá ter alinhamento à esquerda ou justificado, a negrito, letra tamanho 16 pt e todas as palavras principais iniciadas com maiúscula.

Os subtítulos, sem qualquer numeração, deverão ser formatados de acordo com os exemplos seguintes:

Subtítulo	Formatação
nível 1	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 14 pt, espaço de 6 pt depois
nível 2	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 13 pt, espaço de 6 pt depois
nível 3	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12,5 pt, espaço de 6 pt depois
nível 4	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12 pt, espaço de 6 pt depois

1.3. Acompanhando o original, deverão ser enviados três ficheiros que incluam:

- **Folha A:** título do artigo; nome, email e enquadramento institucional do(s) autor(es); endereço completo (incluindo telefone, fax e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito;

- **Folha B:** título, resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol (resumo com máximo de 150 palavras e até 6 palavras-chave);

- **Folha C:** declaração de compromisso do(s) autor(es) em como o artigo submetido à Revista Portuguesa de Pedagogia é original, não foi publicado anteriormente e não está submetido para avaliação em qualquer outra publicação científica.

1.4. A identificação dos autores não deverá constar em nenhum ponto do manuscrito, à exceção da **Folha A**.

1.5. Os quadros e figuras deverão ser colocados na localização correspondente à sua referência e ordenados em numeração árabe, devendo ser referidos através dessa numeração no texto do artigo, por exemplo: "...cf. figura 10..." e não: "...na figura seguinte...".

1.6. Os quadros e as figuras devem ser formatados de acordo com as Normas da American Psychological Association (APA), 6.^a edição, não podendo exceder as dimensões 11,5 x 18,5 cm e devem ser entregues no ficheiro do programa em que foram editados originalmente. Essa edição deve ser preparada para impressão a preto e branco. As imagens ou fotografias devem ser entregues em digitalizações de 100% a 300 dpi's de resolução.

1.7. As referências bibliográficas serão integradas no texto de acordo com o sistema autor-data (consultar normas de publicação da APA). Em caso de citações textuais, acrescentar-se-á o número da página. Exemplos: Piaget afirmou que "a inteligência." (1966, p. 247).

Mas, Zazzo (1972) considera. Diversos autores (Farr & Moscovici, 1984; Lewin et al., 1944)...

1.8. A lista de referências bibliográficas deverá obedecer às normas de publicação da American Psychological Association (APA), 6.^a Edição. Exemplos:

a) Livro

Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en psychologie*. Paris: Éditions Nathan.

b) Livro traduzido

Fuller, P. (1983). *Arte e psicanálise* (M. J. Gomes, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1980). No corpo do artigo deve referir-se: Fuller (1980/1983)...

c) Capítulo de livro

Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 450-464). Boston: Allyn & Bacon.

d) Artigo

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.

e) Comunicação em reunião científica

Sternberg, R. J. (1997, Setembro). *Successful intelligence: What is it, how can it be measured, and can it be taught?* Comunicação apresentada na 4th European Conference on Psychological Assessment, Lisboa.

f) Dissertação / Tese**- Dissertação / Tese não publicada**

Lima, M. P. (1997). *NEO-PI-R, Contextos teóricos e psicométricos: "OCEAN" ou "iceberg"?* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Dissertação / Tese disponível na Internet

Bruckman, A (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Tese de doutoramento, Massachusetts Institute of Technology). Consultado em <http://www-static.cc.gatech.edu/~asb/thesis/>

g) Referências de artigos online

Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(10). Consultado em Janeiro, 2012, em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=10>.

Para os casos não considerados nestes exemplos, os autores devem consultar as normas de publicação da *American Psychological Association (APA)*, 6.ª edição.

2. Disposições gerais

2.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia apenas aceita trabalhos originais, que não tenham sido publicados anteriormente e que não estejam submetidos para avaliação em qualquer outra publicação científica.

2.2. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. A Comissão de Redação reserva-se o direito de não publicar os originais a que a Comissão Científica não atribua nível adequado ou que não obedeçam às normas acima referidas. Os originais não publicados não serão devolvidos.

2.3. Os originais aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista.

Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efetuada após autorização escrita da Comissão de Redação.

2.4. A Revista Portuguesa de Pedagogia oferece um exemplar de cada número ao 1.º autor de cada artigo que o integra.

2.5. Os artigos publicados ficam disponíveis on-line, em acesso livre, através do endereço <http://impactum.uc.pt/>

(Página deixada propositadamente em branco)



I
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U



UNIVERSIDADE D
COIMBRA