

DO CURRÍCULO, DAS INTERACÇÕES E DA APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Isolina Oliveira

Universidade Aberta, Departamento Ciências da Educação, Lisboa
Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
isolina@univ-ab.pt

Resumo

Entendemos o currículo numa perspectiva flexível e abrangente que privilegia a aprendizagem dialógica, como interacção conversacional, visando a compreensão mútua mediante um processo partilhado de questionamento. Neste artigo analisamos a influência de um currículo, onde se priorizou a criação de espaços de pensamento (Perret-Clermont, 2004), no processo de transição, mais especificamente na reconstrução de identidades em jovens em situação de abandono escolar. Seguindo uma abordagem sociocultural, recolhemos os testemunhos sobre as experiências vividas dos quinze jovens, em momentos diversos das suas trajectórias: no final dos dois anos em que decorreu o projecto e três anos após ter terminado. A análise incidiu nas entrevistas realizadas aos jovens nesses dois momentos, nos registos das notas de campo da investigadora, em fotografias e em diversos documentos, nomeadamente produções dos jovens alunos. As relações interpessoais, em particular com os professores e a psicóloga e a possibilidade de participarem numa comunidade de aprendizagem assumem um lugar de destaque nas narrativas desses jovens. Isto significa que usaram as experiências proporcionadas pelo currículo como ferramenta mediacional para se reposicionarem como pessoas nos seus campos sociais e simbólicos, tornando-se capazes de projectar os seus futuros.

Palavras-chave: Currículo; Espaços de pensamento; Aprendizagem dialógica; Mediação; Transições; Identidades.

Abstract

We assume the curriculum in a flexible approach, including an emphasis in dialogic learning, as a conversational interaction to a mutual comprehension through a shared process of inquiry. We examine the influence of an alternative curriculum in



which the emergence of thinking spaces was privileged in transitional work, namely in the reconstruction of the identity of fifteen at-risk students, i.e., teenagers experiencing a school drop-out situation. Following a sociocultural approach young students' past experiences were collected in two distinct moments: one year after the alternative curriculum and three years later, in order to analyze: 1) memories of their experiences in the project; and 2) how they perceived this alternative curriculum's impact on their social representation of the school and their future. The analysis draws on students' interviews, observations/accounts of a situation, photographs and by analysing documents, particularly students' protocols. The affective relations with the teachers and the psychologist, and their participation on learning community are dominants on students' narratives. This means that the curriculum as a mediational tool shaped transitions that contributed to the emergence of processes of repositioning of the person in her social and symbolic fields, enabled students to project their future.

Key Words: Curriculum; Thinking spaces; Mediation; Transitions; Dialogic learning; Identity.

Introdução

Com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* - CNEB - (ME, 2001) foram definidas as competências essenciais e o perfil de competências de saída do ensino básico, bem como o tipo de experiências educativas a proporcionar a todos os alunos. Este documento, referente nacional no desenvolvimento de projectos curriculares de escola e de turma, situa-se numa perspectiva sobre o currículo mais aberta e abrangente, valorizando práticas de gestão curricular flexíveis e adequadas localmente. Deste modo, o currículo nacional é aperfeiçoado e "territorializado" (Leite, 2005) no sentido de se aproximar das escolas que, em articulação com as instituições locais e formando comunidades de aprendizagem, podem desenvolver e gerar uma educação de melhor qualidade. Neste processo, complexo, as decisões são tomadas a diferentes níveis e contextos, constituindo a deliberação, traduzida na resolução de problemas práticos após análise e reflexão, uma fase essencial. Os professores assumem o "papel de agentes activos que contribuem para o desenvolvimento de cada pessoa, através de uma formação que privilegia o contexto social" (Leite, 2002, p. 78).

Na construção local do currículo os professores precisam conhecer e compreender como as crianças e os jovens aprendem, apropriar e ter disponível uma variedade de práticas curriculares, bem como aceder a uma estrutura de suporte que inclui condições para um efectivo trabalho colaborativo.

As competências gerais enunciadas no CNEB (ME, 2001) são configuradas por um conjunto de valores e de princípios, dos quais destacamos: “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica, o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções, a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (p. 15).

Este enunciado torna visível a importância que a escola tem na socialização e na construção de identidade. Estudos recentes evidenciam como este processo tem lugar na escola e como, por outro lado, os grupos sociais permitem, muitas vezes, aos jovens apropriar conhecimentos complexos (Coulon, 2004; Heath, 2004; Hundeide, 2004). Quando a experiência escolar dos jovens não é positiva, motivante ou tranquilizante, pode acontecer que a participação em certas comunidades ou grupos lhes permita assumir vivências onde se vêem como pessoas competentes e são valorizados pelos outros num espaço relacional activo (Zittoun, 2004).

Um jovem que tenha tido na escola um conjunto significativo experiências negativas, como insucesso escolar ou problemas de (in)disciplina, pode querer ser apreciado pelos outros em facetas que não tenham a ver com a escola e as aprendizagens académicas. Estes jovens tendem a definir-se em função das suas faltas e fragilidades, mais do que das suas potencialidades (Kaiser, 2004). Estas experiências são internalizadas e podem ter um efeito profundo em termos da sua auto-estima ou da capacidade para agir com sentido (Zittoun, 2004). Será preciso e inevitável que estes jovens abandonem a escola? Que transitem para outro tipo de instituições que supostamente venham a contribuir para a (re)construção da sua identidade? Ou, pode o contexto escolar tornar-se mais flexível e agir no sentido de tornar possível, um processo de reestruturação que permita uma nova apreciação e balanço? Segundo Zittoun (2006), este pode ocorrer como resultado de uma mudança directa das “esferas de experiência” (p. 5) de uma pessoa, entendidas como os campos de actividade em que uma pessoa participa, ou pode ser devido a mudanças nas relações e interacções que a pessoa tem com outros ou com objectos.



Reconhecemos que uma alternativa curricular vivida no espaço escola pode proporcionar a esses jovens um “trabalho de transição” (Zittoun, 2006), ou seja, um trabalho psicológico, que pode ser provocado por uma incerteza experienciada pela pessoa, implicando processos para atingir novas formas de equilíbrio, e orientado, primeiramente, através da criação de significados e representações.

O Conceito de Identidade na Sociedade da Aprendizagem

Uma análise sobre as mudanças da sociedade suscita distintas interpretações. Podemos centrar essa análise na mudança sobre a natureza da economia, a organização e a tecnologia de trabalho, em que o desenvolvimento de novo conhecimento e novas competências é fundamental para o sucesso económico dos países e para o bem estar pessoal e social, ou estudar a mudança com base na deslocação social e no seu impacto na formação de sociedades multiculturais. Contudo, qualquer que seja o modo como se equaciona uma sociedade de aprendizagem, conceito utilizado para falar da sociedade de hoje, implicitamente “priorizam-se os indivíduos desenvolvendo *relações de aprendizagem* ao longo das suas vidas em qualquer actividade, trabalho, estudo ou outras, em qualquer instituição ou comunidade nas quais estão envolvidos” (Young, 1998, p. 150, itálico no original). Configurada por estes pressupostos propomos uma reflexão que foque a mudança relativamente à identidade e que analise como um projecto curricular pode potencializar ou constranger o *self*.

Os seres humanos desenvolvem a capacidade de reflectir sobre as suas acções, intenções, sentimentos, ou seja, são auto-conscientes. Enquanto tal, os indivíduos têm o *self* no centro da experiência (Graaf, 1997). A criança apercebe o seu corpo através das explorações com os objectos e com as pessoas, significando que o corpo é experimentado como um modo de lidar com as situações externas. O *self* está encarnado num corpo e, também por isso, exposto aos outros; refere-se, pois, à imagem incorporada, ancorada, do ser, agir e sentir. Neste sentido, pode ser “conceptualizado como uma instância de agencialidade, ou como um espaço reflexivo do sujeito no seu ambiente” (Graaf, 1997, p. 124).

Numa perspectiva histórico-cultural, Hermans, Kempen e van Loon (1992) cunharam o constructo de “*dialogical self*”, criado com base na noção de que as pessoas contam e escutam histórias através das culturas e dos tempos e, fazendo isso, “chegam a uma compreensão e ordenação do mundo e do *self* como um sistema

coerente” (Hermans, 1992, p. 108). O *self* dialógico assume várias posições que podem ser ocupadas por uma e mesma pessoa, entre as quais se podem desenvolver relações dialógicas. O *self* é concebido como incorporado, localizado no espaço, física e mentalmente e, neste sentido, não é separado do ambiente, é antes relacional, entre a pessoa e as partes desse ambiente com valor pessoal e afectivo, como sublinha Hermans (2001).

Ao longo da sua vida, as pessoas interagem umas com as outras, incorporando a imagem de quem são, o que querem e donde vêm. Este tipo de conhecimento, que torna possível identificarmos alguém como sendo a mesma pessoa ao longo dos tempos, é constitutivo da noção de identidade. Segundo Graaf (1997), a identidade, é “a estrutura de (re)representações simbólicas de acções do passado, do presente e do futuro do indivíduo” (p. 125), podendo haver várias “figuras-identidade” (p. 125), que são fruto das acções e experiências acumuladas e/ou separadas ao longo da vida. Essas figuras-identidade resultam da “produção em curso de relatos e projectos das pessoas, posicionadas em diferentes práticas materiais e simbólicas” (p. 125). Por conseguinte, a expressão da identidade toma a forma de narrativas sobre o como, o quê e o porquê de estar aqui e o que acontece (Bruner, 1990; Giddens, 1997). Giddens (1997) argumenta que a identidade de uma pessoa prende-se com a capacidade de conseguir “*manter a continuidade de uma narrativa*” (p. 51, itálico no original) e não com o comportamento ou as reacções dos outros. No mesmo sentido, César (2003) sublinha a importância da continuidade enquanto sentido de identidade, isto é, “a sensação de que somos uma mesma pessoa, a distinção pela capacidade que temos de nos diferenciar dos outros, de nos sentirmos um ser único e irrepetível, enquanto individualidade (...)” (p. 125). Uma pessoa com sentido de identidade consegue alcançar essa continuidade biográfica reflexivamente e comunicá-la aos outros, ainda que o que constitui a identidade varie social e culturalmente.

Consideramos que o currículo deve ser gerido localmente no contexto específico de cada escola ou agrupamento. Aquilo que a Escola ensina, “os modos de pensar e os ‘registos linguísticos’ que faz interiorizar nos seus alunos, não se pode isolar da maneira como a Escola se situa na vida e na cultura dos seus alunos” (Bruner, 1996, p. 50, aspas no original). Neste sentido, esta perspectiva tem em conta a sociedade em que vivemos e onde se promove a aprendizagem ao longo da vida, valorizando a actividade que é desenvolvida na Escola mas também a de fora da Escola.



Uma educação numa sociedade democrática, e que se deseja de aprendizagem, proporciona equidade social para todos os alunos por forma a que cada um possa desenvolver as suas potencialidades como indivíduo e cidadão nessa sociedade. Segundo Quicke (1999), a aprendizagem tem a ver com o desenvolvimento das pessoas como indivíduos, pela sua participação activa em comunidades democráticas de aprendizagem e esta participação capacita-as para agir no mundo à sua volta e sobre si mesmas e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem às quais estão ligadas. Na transição para a idade adulta o processo de desenvolvimento dos jovens inclui, por um lado, o sentido maduro da sua própria identidade, que suscita uma redefinição dos diversos papéis sociais a representar e, por outro, significa a apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências que o jovem necessita para desempenhar esses novos papéis sociais e profissionais (Zittoun, 2004).

A reflexividade da modernidade (Giddens, 1997), distinta da monitorização reflexiva inerente a toda a acção humana, remete para a possibilidade de aspectos da actividade social e das relações com a natureza poderem ser totalmente revistos à luz de novos conhecimentos. No mesmo sentido e, de acordo com Gómez (2001), a reflexividade “supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido para enriquecer e modificar não apenas a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer” (p. 31). Esta possibilidade frustra a certeza do conhecimento, com que as pessoas se habituaram, constituindo-se como perturbador para os filósofos e para o comum dos cidadãos minando, assim, as atitudes de confiança em relação a situações, pessoas ou sistemas específicos.

Na sociedade de mudança, incerteza e diversidade que o indivíduo enfrenta, a auto-reflexão como modo de pensamento tem um papel preponderante. O *self* é percebido como um projecto a ser construído e não como uma entidade fechada e acabada. Sendo assim, nos jovens, a ênfase é colocada na emergente capacidade de reflectir sobre as suas qualidades e compromissos, bem como de julgar, como resultado da reflexão sobre a pessoa que foram, que querem vir a ser e que tipo de vida querem viver (César, 2002, 2003; César & Oliveira, 2005; Hundeide, 2004; Quicke, 1999; Perret-Clermont, 2004).

Tradicionalmente a investigação realizada na escola enfatiza o estudo de aspectos ligados à apropriação de conhecimentos e saberes-fazer dos alunos e a

realizada nos grupos sociais centra-se no estudo do desenvolvimento do sentido de identidade e/ou das competências sociais. Contudo, vários estudos, como, por exemplo, o de Coulon (2004), evidenciam que a socialização e a construção de identidade pode ter lugar na escola e que os grupos sociais muitas vezes proporcionam o desenvolvimento de certas capacidades complexas dos jovens (Hundeide, 2004). Estes dois espaços, a escola e os grupos sociais, podem assim funcionar como complementares para os jovens. Reiteramos Zittoun (2004) ao sublinhar que “há uma ligação directa entre o modo como uma pessoa se envolve numa actividade e o modo como ela atribui sentido a essa acção” (p. 154), e que os jovens precisam de desenvolver uma auto-estima positiva, bem como uma noção da sua própria capacidade para agir ou pensar.

A Criação de *Espaços de Pensamento* na Escola

Em várias comunidades de prática as crianças e os jovens, mediante actividades conjuntas, e por meio de diálogos, são desafiados com questões a tomarem posições sobre elas. Esta confrontação constante com palavras ou outras mediações simbólicas, com a troca de papéis, mas também com situações socialmente construídas, com problemas e as suas soluções, com memórias e sentimentos, equipa o indivíduo com modos de pensar que ele aprende a reinvestir em novos cenários (Perret-Clermont, 2004). Daqui resultam combinações de pensamento socialmente partilhado, que podem ser muito diferentes, dependendo das circunstâncias. Acontece, como refere esta autora, que os mais jovens nem sempre encontram espaços que lhes permitam envolver-se pessoal e significativamente, bem como relações sociais que proporcionem recursos para pensar, agir e reflectir na experiência. Os “espaços de pensamento”, conceito cunhado por Perret-Clermont (2004), refere “quer as zonas de actividade psíquica pessoal quer as oportunidades sociais para levar a cabo esta actividade em cenários suficientemente seguros onde a criança ou o jovem pode arriscar confrontar-se com outros com diferentes pontos de vista e descobrir novos elementos da realidade” (p. 4). Se é certo que os vários ambientes sociais encorajam o pensamento, também podem constituir obstáculo por não oferecerem tempo, nem parceiros, que auxiliem os mais jovens a tomarem consciência e a reflectirem nas suas vidas. É preciso, então, considerar o que sustenta o desenvolvimento dessas competências para expressar emoções, rever a experiência, atribuir significado, fazer escolhas, perspectivar o futuro e desenvolver um sentido activo de co-responsabilidade no futuro (Perret-Clermont, 2004).



Construir um currículo para estes “novos tempos” (Quicke, 1999, aspas no original), que seja reprodutivo mas também transformativo, é extremamente complexo. Desde logo, pela dificuldade do indivíduo encontrar uma identidade neste mundo rapidamente em mudança. Ao longo da nossa vida há uma necessidade de auto-compreensão que nos torna capazes de reflectir e imaginar sobre os nossos projectos de vida e auto-identidade. Esta capacidade de reflectir, isto é, de voltar ao passado e alterar o presente à sua luz, ou de alterar aquele, em função do presente, é universal e, aliada à capacidade de visionar alternativas na forma de ser, agir e lutar, transforma-nos em sujeitos da história, mas também em agentes autónomos (Bruner, 1990).

Por sua vez, a auto-identidade está ligada à colaboração na medida em que as relações democráticas, caracterizadas por negociação, equidade, relações de poder simétricas, transaccionalidade e confiança, antecipam arranjos/situações sociais numa comunidade ampla, onde os indivíduos alcançam autonomia participando em certas práticas (Quicke, 1999). Ora, isto envolve diálogo entre o *self* e o outro, mais do que outro tipo de relação, forjando o caminho para a emergência de formas organizacionais mais colaborativas, que facilitem o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Acentuemos que o *self* é visto como um projecto a ser trabalhado e não como um sistema fechado. Neste cenário, organizações como, por exemplo, a Escola, devem tornar-se mais abertas e inovadoras, gerando e prestando apoio na criação de diversos *selves* e culturas. Por outro lado, se concebermos a identidade como um *self* dialógico, onde “cada aluno é, simultaneamente diversas personagens, que podem gerar maiores ou menores conflitos, facilitando a sua inserção académica, ou tornando-a mais difícil” (César, 2003, p. 126), isso permite compreender os vários diálogos que coexistem, não só entre as várias posições do *self* mas também os diálogos entre os parceiros de uma dada situação escolar.

Nesta análise temos presente que a família providencia a identidade primária, no sentido que lhe é conferido por Berger e Luckman (2004), para um novo membro da sociedade, constituindo o ponto de referência para a auto-reflexão nos primeiros anos de vida e, a família, tal como as outras instituições, sente o impacto destes novos desenvolvimentos da sociedade.

Um currículo proporciona um enquadramento para a aprendizagem. Ao longo da história do currículo tem havido uma oscilação entre os currículos académicos ou os vocacionais. Uma alternativa aos currículos tradicionais, académicos e vocacionais,

deve tentar inserir a consolidação e a integração do que constitui os seus pontos fortes (Quicke, 1999). Neste sentido, como sublinha este autor, a ideia de aprendizagem envolvendo a participação numa comunidade de prática, onde as práticas assumem relevância, numa visão aberta aos sistemas de conhecimento, pode constituir-se como sustentadora de uma alternativa curricular. Assumida essa concepção de aprendizagem interessa, então, indagar qual o tipo de práticas a seleccionar para o desenvolvimento curricular, tendo presente os três pressupostos: as prioridades da sociedade num dado tempo, os interesses da comunidade local e as preocupações sociais e culturais dos alunos.

Nesta abordagem, a educação para a reflexividade é central e é pensada no sentido de que os alunos devem continuar a desenvolver os seus conhecimentos e compreensão nesta área, mesmo depois de deixarem a escola (Quicke, 1999). Desenvolver a auto-identidade significa que as pessoas devem ser educadas para construir o seu próprio sentido da vida, o seu próprio significado da vida. Por conseguinte, o currículo deve proporcionar a reflexão crítica, particularmente, a reflexão sobre o *self* como um projecto biográfico.

Um currículo para a auto-identidade envolve uma linguagem ética que identifica as qualidades morais como a compaixão, constância, coragem, honestidade e generosidade, bem como as intelectuais como a criatividade, imaginação e capacidade de argumentação (Quicke, 1999). Contudo, a capacidade a privilegiar, como já referimos, é a capacidade para a reflexão crítica, ou seja, a capacidade para reflectir sobre a prioridade entre valores e a aplicação destes na sua própria vida e como melhorá-la, bem como sobre os constrangimentos que se colocam, sejam externos ou internos. Neste currículo são valorizados processos que envolvem a produção (escrita) de uma narrativa do *self*, o que faz parte do processo de auto-formação, funcionando como um veículo para articular, analisar e reflectir sobre os vários traços da experiência mais associados com o indivíduo. Esta escrita inclui falar sobre dados oficiais, como o nome e a idade, sobre acções por si vividas e também sobre disposições como o temperamento, a personalidade.

Quicke (1999) chama a atenção para que, apesar do *self* ser uma entidade socialmente constituída e a linguagem usada na escrita sobre o *self* se constituir social e culturalmente, isto não significa que a auto-reflexão seja uma actividade sem significado ou impossível. Neste sentido, como afirma este autor, “o *self* é uma



entidade única mesmo sendo constituída por identidades socialmente enraizadas nas práticas discursivas” (p. 25).

Acreditamos que, no mundo de hoje, os alunos precisam de ser encorajados a ser mais reflexivos sobre as suas intenções e auto-compreensão. Em contextos escolares isto origina uma nova sensibilidade nas relações professor-aluno. Os alunos vão-se apercebendo de que o que pensam sobre si interessa ao professor e é relevante para o processo educacional. Assim, pode emergir uma compreensão partilhada de que as auto-narrativas são pontos importantes de referência para a acção educacional, mesmo se nem sempre completamente articuladas (Quicke, 1999). Os alunos passam a aperceber-se que as suas acções são observadas e entendidas como fazendo parte de um padrão amplo de significado; os professores sabem que os alunos se apercebem disso e de que as suas reacções, no dia a dia, na sala de aula e os acontecimentos na escola podem ser interpretados tendo em conta esse aspecto.

Esta abordagem não é isenta de riscos, como sublinha Quicke (1999), que se prendem com a preocupação excessiva relativamente a uma apreciação crítica de todos os compromissos, a reificação do *self*, entendendo-o como algo fixo, uma gama de traços psicológicos, e, por isso, não alterável, a tendência para o reforço do narcisismo e a, ainda, questão da privacidade, o que certamente exige uma relação de confiança com os professores. Será, certamente, importante prestar atenção e estar ciente da possibilidade de ocorrência de algum ou alguns desses riscos, por forma a agir em consonância com o desejado.

Interessa que as práticas curriculares, ao serem seleccionadas, envolvam professores e alunos, isto é, sejam significativas para ambos, e que tenham em conta as qualidades e as experiências dos alunos; por outro lado, é crucial a qualidade da relação entre professor e alunos, no que concerne à confiança, fazendo com que estes sintam o professor como humano e com genuíno interesse por eles, como indivíduos (Quicke, 1999). Concordamos com este autor quando assere que os jovens precisam de vivenciar o que significa assumir compromissos e de serem envolvidos, não de modo superficial, nas práticas. Mesmo nos primeiros anos de escolaridade é importante encorajar a reflexão crítica sobre as práticas e o *self* e enfatizar um sentido de agencialidade, embora o modo e a quantidade de vezes em que se torna apropriada tem, certamente, que ver com os alunos em causa.

A noção de metacognição, enquanto capacidade para desenvolver a consciência dos processos de aprendizagem, por meio da aprendizagem da

linguagem de um certa espécie de discurso crítico, assume aqui uma importância fundamental (Quicke, 1999). Para este autor, o aprendente torna-se mais capacitado pelo conhecimento mais profundo do que a aprendizagem significa no contexto escolar e o que podia e devia significar. Perret-Clermont (2004) alarga este ponto de vista a outros cenários de experiência, para além da escola, como igrejas, grupos de teatro, de música ou desporto, lugares de trabalho, sindicatos e outros, para assereir que os jovens precisam de ser encorajados explicitamente a reflectir sobre essas oportunidades de aprendizagem, um passo necessário para que a experiência se torne aprendizagem. Estes cenários podem funcionar como recursos válidos ou, em certas circunstâncias, como constrangimento à identidade e às capacidades de pensar da pessoa.

Importa incorporar a discussão reflexiva da linguagem da aprendizagem nas abordagens ao ensino, enfatizar e auxiliar os alunos na articulação das várias estratégias de aprendizagem que usam, envolvendo-os num diálogo sobre a aprendizagem e alargando as suas compreensões sobre o que é uma aprendizagem apropriada (Oliveira, 1997; Oliveira & César, 2001). E, também, privilegiar o “falar sobre o que nós temos para fazer” (Quicke, 1999), que envolve conversação, recapitulação e o reconhecimento de um discurso formal, característico das ciências, e que inclui dar importância e validar a experiência prévia que é trazida para a tarefa a executar, venha ela de trabalho já realizado na sala ou de casa ou de outra experiência de fora da sala de aula.

Reconhecemos que “vivemos as nossas vidas em narrativa e compreendemos as nossas próprias vidas em termos das narrativas que nós vivemos” (Quicke, 1999, p. 26), e que a Escola tem um papel importante na construção dessas narrativas. Reforçando esta perspectiva, Hundeide (2004) argumenta que: “Os seres humanos necessitam de uma rede conceptual de significado na qual podem projectar as suas vidas para que elas façam sentido” (p.1), sendo que estas narrativas são fundamentais na adaptação psicológica em condições difíceis da vida. As narrativas permitem a reconstrução da identidade durante a mudança na passagem da adolescência para a idade adulta e, também, quando ocorre a mudança de cenários e/ou situações. Os espaços com redes apropriadas de segurança, com ferramentas mediacionais e conhecimento incluído, com regras do jogo definidas, oferecem a possibilidade de os jovens falarem das suas experiências e reflectir sobre eles. Estes espaços proporcionam-lhes a redefinição de si próprios como agentes conscientes, com metas, nos seus cenários (Perret-Clermont, 2004).



Toda a aprendizagem é essencialmente de natureza social e as comunidades de aprendizagem são relevantes na construção da identidade. Julgamos que há hoje mais possibilidades de desenvolver o “currículo para a aprendizagem” pela ligação que é feita à noção de aprendente competente como sendo efectivo, flexível e auto-regulado, noção que tem sido reconhecida como meta para a educação e trabalhada em vários cenários, na Escola ou fora dela (Quicke, 1999).

O Contexto desta Investigação

As reflexões teóricas desenvolvidas na primeira parte auxiliam-nos na compreensão de como um currículo para o 2º ciclo prefigurando uma perspectiva flexível e abrangente pode permitir a reconstrução da identidade de jovens que se definem em termos negativos face às suas experiências escolares, nomeadamente como sendo “maus alunos” e apresentando problemas disciplinares. Convém ter presente, como argumenta Zittou (2004), e referimos anteriormente, que a internalização de tais definições pode ter efeitos profundos nos jovens, em termos da sua auto-estima e da possibilidade de atribuírem sentido às suas acções.

Durante um período de dois anos um grupo de professores do 2º ciclo do ensino básico, a professora de educação especial e a psicóloga da escola elaboraram, desenvolveram e avaliaram um projecto curricular com o objectivo de incluir alunos que tinham tido, no seu passado, experiências escolares negativas, no sentido atrás considerado, e iniciado um processo de abandono escolar. Neste projecto foram envolvidos os jovens e respectivos encarregados de educação, com o compromisso de que aqueles teriam a possibilidade de dois anos de formação e desenvolvimento pessoal, contrariando, deste modo, o abandono escolar que emergia.

A classe foi vista como uma comunidade de aprendizagem e o currículo foi adaptado tendo em vista a promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional dos jovens. Para a concretização da proposta, assente na ideia de flexibilidade curricular foi, então, desenvolvido um projecto de investigação-acção envolvendo os quinze jovens do 2º ciclo, em situação de risco e muitos deles sem qualquer projecto de vida, os professores, a psicóloga e os encarregados de educação. A direcção da Escola tinha um compromisso com a inclusão escolar e já tinha aderido a diversos programas com o objectivo de a promover. O projecto decorreu durante dois anos lectivos, no final dos quais foi realizado um *follow-up*, em dois momentos distintos: três meses após o final do projecto e três anos depois.

Quadro 1 - Dados oficiais dos jovens alunos

NOME	IDA DE (início do projecto)	SITUAÇÃO ESCOLAR (ingresso)	PAI Profissão	PAI Habilitação	MÃE Profissão	MÃE Habilitação
António	12	Retenção Repetida (1º ciclo e 5ºano)	Falecido	–	Doméstica	4ºano
Ana	14	Retenção Repetida (1º ciclo e 5ºano)	Mecânico	3º ano	Doméstica	4º ano
Antero	13	Retenção Repetida (1º ciclo e 5ºano)	Serviços	4º ano	Falecida	
Bernardo	14	Retenção Repetida (1º ciclo e 5ºano)	Carpinteiro	4º ano	Serviços/limpezas	3º ano
Manuel	13	Retenção Repetida (1º ciclo e 5ºano)	Desemp.	4º ano	Ausente	–
Elisete	12	Retenção Repetida (1º 5ºano)	Desemp.	4ºano	Serviços/limpezas	4º ano
Elvira	12	Retenção Repetida (1º ciclo)	Motorista	6º ano	Doméstica	8º ano
Joaquim	11	Retenção Repetida (5ºano)	Desemp.	3º ano	Auxiliar A. Educativa	4º ano
José	11	Retenção Repetida (5ºano)	Emp. Telecom	12º ano	Doméstica	4º ano
Isabel	12	Retenção Repetida (5ºano)	Servente construção civil	–	Falecida	–
Pedro	12	Retenção Repetida (1º ciclo e 5ºano)	Segurança	4º ano	Serviços/limpezas	4º ano
Fernando	11	Retenção Repetida (5ºano)	Pintor Construção civil	4º ano	Serviços/limpezas	4º ano
Rui	11	Retenção Repetida (5ºano)	canalizador	7º ano	–	–
Sérgio	12	Retenção Repetida (5ºano)	Trabalha p/ conta própria (café)	6º ano	Trab. p/ conta própria (café)	6º ano
Sara	11	Retenção Repetida (5ºano)	Reformado	4º ano	Doméstica	3º ano

Opções Metodológicas

O estudo incluiu uma primeira parte que se prende com a elaboração e concretização do projecto, e uma segunda parte correspondente ao *follow up*, realizado em dois momentos, numa abordagem de inspiração etnográfica em que se procurou a compreensão dos significados que os acontecimentos tiveram para os



participantes, assim como os traços que essas vivências passadas deixaram na sua maneira actual de se posicionar face à escola, às aprendizagens escolares e, também, nas suas vidas. Sendo assim, o interesse centrou-se “nos processos e na estrutura dos acontecimentos e nos seus efeitos nos participantes” (Woods, 1999, p. 144).

O primeiro momento do *follow up* ocorreu no ano seguinte a ter terminado o projecto curricular. Aos professores e à psicóloga foi solicitada uma reflexão escrita sobre a experiência vivida, procurando, assim, perceber os motivos e sentimentos face ao projecto e, também, captar possíveis transformações ocorridas nas práticas educativas. Em relação aos alunos, foram realizadas entrevistas individuais no ano seguinte aquele em que terminou o projecto curricular, e três anos depois, portanto, em fases distintas dos seus percursos, pela intenção que tínhamos em perceber os significados que eles atribuíram aos acontecimentos e os traços que as vivências passadas lhes deixaram, e de que modo influenciou a identidade dos jovens, como aprendentes. Ao optarmos por fazer as entrevistas três anos depois pretendíamos conhecer as suas situações escolares, se tinham terminado ou não o 3º ciclo, caso não tivessem ficado retidos ou se já exerciam alguma actividade profissional. Escutámo-los sobre os seus projectos de vida e as memórias da experiência. Visitámos alguns nas escolas que frequentavam ou nos locais de trabalho, noutros casos tivemos que nos dirigir às suas habitações, onde conversámos com eles e com as famílias. Alguns dos ex-alunos eram agora quase adultos e já trabalhavam, outros continuavam a estudar.

O faseamento foi perspectivado segundo o que considerámos como traços importantes do percurso de um estudo de caso, com aspectos metodológicos e métodos de recolha de dados específicos, tendo em conta os objectivos e as questões de investigação. Merriam (1988) refere este tipo de estudo de caso como longitudinal por procurar retratar tantos aspectos quantos os possíveis e a sua interacção ao longo de um período de tempo, cujo objectivo fundamental é “compreender o significado de uma experiência” (p. 16).

Este artigo centrar-se-á apenas nos dados recolhidos através das entrevistas com os jovens. Para conhecer as dinâmicas de mudança, precisávamos de seguir o processo antes e depois das experiências vividas com o projecto. Foi preciso identificar episódios, tarefas, recursos/artefactos, ou seja, “objectos culturais” (Zittoun, 2006) que foram relevantes para os jovens e passaram a fazer parte da sua cultura pessoal.

Pretendemos com as entrevistas não só recolher dados de investigação mas colocar os jovens em situação de se interrogarem sobre as suas experiências e as relações que, neste projecto, contribuíram para a construção da sua história escolar e subjectiva (Bruner, 1990; Rochex, 1995). Esta postura visava criar um espaço da entrevista como espaço “clínico” (Rochex, 1995) em que os jovens ao tomarem as questões como suas podiam dialogar consigo mesmos. Daí que a entrada na entrevista permitisse a construção de uma relação dual, com a entrevistadora e consigo próprio, sendo deixado espaço para a reflexão do interlocutor. Os jovens foram convidados a recordar episódios que considerassem relevantes do ponto de vista das aprendizagens conseguidas nos dois anos em que decorreu o projecto, as suas opiniões sobre estas e, ainda, a reflectirem sobre o impacto que tiveram no seu modo de encarar a escola, a si próprios e a sua vida futura.

Explorámos, nas entrevistas, temas como as etapas importantes da escolaridade e os momentos/episódios marcantes, de tomadas de decisão, desejada ou imposta, os processos de mais longa duração que cristalizaram esses momentos, a relação com as diversas disciplinas e os respectivos professores, as tarefas de aprendizagem e os seus conteúdos, as pessoas significantes ao longo do seu percurso, os cuidados das famílias e os projectos parentais, as falas quotidianas no espaço familiar sobre a escola, sobre o que se aprende e que se pode esperar, e, também, sobre a escolaridade e a trajectória profissional dos pais e dos irmãos. Um guião de questões orientou-nos nas primeiras e nas segundas entrevistas o que nos permitiu com a análise posterior comparar pontos de vista, confrontar reflexões, atender a congruências e eventuais rupturas com posições anteriores.

Escolhemos todas as entrevistas realizadas, num total de treze no primeiro momento e de doze no segundo (não foi possível situar um dos jovens que tinha iniciado e terminado o projecto, por a família já não habitar o bairro) e, pudemos agrupá-las em função dos resultados e inclusão escolares: os que conheceram sucesso escolar (estavam a terminar o 9º ano de escolaridade), os que apesar de não terem concluído o 3º ciclo, continuavam a estudar e os que tendo começado a trabalhar antes de o terminar, conseguem ver-se a retomar os estudos no futuro.

Com as transcrições completas das entrevistas, o processo de análise consistiu em questionar o texto em relação às questões de investigação e identificar exemplos onde se percebe ruptura em relação a experiências escolares passadas e, deste modo, potenciadoras de uma transição com sucesso, ou seja, onde aconteceu o



reparo psicológico e emocional dos jovens alunos e o fortalecimento do sentido de identidade.

Construção da Rede para o Desenvolvimento de Competências de Inclusão

Na elaboração do *design* curricular foram feitas opções centrais como a integração de conteúdos curriculares numa perspectiva interdisciplinar, a interligação de aprendizagens realizadas em diversos cenários, em que se incluíram as visitas de estudo/formação, bem como o desenvolvimento de competências sociais. Havia que criar um espaço relacional de qualidade que se acreditava ter um papel importante no desenvolvimento afectivo e sócio-cognitivo dos participantes, que se tornou possível pela empenhamento entusiasta dos professores.

As experiências proporcionadas através das tarefas constituintes do currículo foram perspectivadas como “experiências culturais” (Zittoun, 2006), podendo ser relevantes para compreender como mudaram as relações dos jovens com questões da sua vida presente e futura. Segundo esta autora, “as experiências culturais mudam as pessoas e podem ser memorizadas; tornam-se internalizadas como parte da cultura pessoal; e podem ser mobilizadas mais tarde” (p. 34). O *design* curricular foi pensado e concretizado com base neste pressuposto, ou seja, acreditava-se que a vivência de certas experiências pelos jovens iria ser constituinte das suas narrativas internas e culturas pessoais.

Expectativas e Sentimentos perante o Projecto Curricular

Os jovens que iniciaram o projecto tinham sofrido vários danos na auto-estima e, por diferentes motivos, já tinham duas ou mais retenções no seu percurso escolar. Pertenciam a famílias com poucos recursos sociais e económicos e, cinco deles, viviam apenas com o pai, com a mãe ou com avós. O sentido de identidade era, em geral, negativo, e quase todos pensavam vir a abandonar a escola, sem investirem em nenhuma alternativa de vida, nem possibilidade de arranjar trabalho, uma vez que não tinham concluído o 2º ciclo do ensino básico.

Apesar de não manifestarem grande entusiasmo quando lhes foi proposta a inclusão no projecto curricular, os jovens viram essencialmente uma oportunidade para alterar a sua situação escolar. Por outro lado, tinham consciência dos seus fracassos

escolares e das razões porque lhes estava a ser proposta a alternativa curricular, como, aliás, revelam os vários testemunhos:

“Vim para esta turma porque tinha chumbado dois anos... ia ser diferente... achei que ia ser melhor... a setora disse que iam fazer uma turma diferente (...).” (Elisete)

“Aquilo era sempre a mesma coisa...eu fartava-me da escola... o pior era não me interessar, não havia trabalhos para fazer, era sempre igual. Pensei que ia ser melhor porque se iam ter mais atenção...” (Joaquim)

“Eu faltava muito nos outros anos... eu não gostava de vir p’ra escola.” (Sérgio)

“Eu já tinha reprovado duas vezes, no 5^o3^a e no 5^o4^a, eu tinha mais dificuldades ... e os professores não me apoiavam tanto e havia o comportamento de alguns alunos... no princípio pensei ia ser mau, vi que havia alunos muito mal comportados como o B. e outros.” (Pedro)

“(...) tinha dificuldade a aprender... já tinha reprovado duas vezes e... faltava muito... também me portava mal. Pensei que ia ser igual... tudo igual... uma turma igual... disseram-me que ia ser uma turma especial... que era só para nós...” (Antero)

“(...) eu custava muito a aprender ... já tinha chumbado dois anos... e vim p’ra esta turma... por causa do comportamento.” (António)

“Eu pensava que era a mesma coisa dos anos anteriores... havia colegas que eu não gostava muito e... tinha medo de não ser capaz porque achava que ia ficar tudo na mesma... eu já tinha chumbado...” (Ana)

“Por causa das faltas (risos)...mas eu acho que se juntassem os alunos que faltassem mais numa turma e... pôr-lhes na cabeça que aquilo era bom que... prontos agora aqueles que se portassem mal prontos ficavam noutra turma...” (Sara)

Nas suas reflexões, os jovens evidenciam um certo desânimo face à Escola e à sua capacidade de aprender, tendo construído uma auto-estima negativa, mediante os fracos resultados escolares e a progressiva marginalização da escola. Há uma imagem internalizada ligada ao insucesso, na escola, e ao desinteresse pelo que ela proporciona. Os alunos estavam “fartos” da escola e não viam grandes razões para estarem lá. Quando lhes perguntámos o que é que tinha a escola e as aulas que não



os cativava, os motivos incidem na falta de interesse deles pela escola, assumindo a sua quota parte de insucesso, mas também nos professores e nas “más companhias”. O António diz, por exemplo, que “estava sempre a fazer barulho... os meus colegas também e não aprendia nada... às vezes também o interesse... porque já estava farto, mas no 5^o1^a e no 6^o1^a foi os melhores anos que eu tive, tínhamos as visitas, os setores eram mais fixes.” Nesta última parte, o António faz referência ao que considera como positivo nos dois anos do projecto: as visitas de estudo/formação e as relações com os professores.

O José, ao reflectir sobre a sua posição face à escola e, em particular, às aulas, considera que “não tinha atenção, era muito brincalhão, não dava atenção às aulas, faltava muito, portava-me mal” mas depois, naqueles dois anos, “portava-me muito melhor, tinha mais interesse, não brincava muito... gostava dos trabalhos, já pensava melhor e faltava menos.” Quando fala dos trabalhos que tinham interesse descreve-os assim:

“Os trabalhos... não sei... gostava mais... a escola antes... a gente não tinha flores e agora tem, fomos nós que escolhemos as plantas, plantámos, arranjamos o jardim... para pôr a escola melhor. Os peixes que fizemos na aula de Ciências e acabámos na aula de textéis p'ró painel”...”

As experiências a que se refere foram vividas entusiasticamente pelos alunos. A primeira, que se enquadrou no tema da Área-Escola, foi lançada pela professora de Ciências da Natureza, envolveu outras disciplinas, nomeadamente a Matemática, e traduziu-se num projecto de criação de um jardim e de uma horta, para o qual contribuiu a Câmara Municipal de Lisboa, que disponibilizou recursos materiais e humanos. A segunda tarefa teve como principais protagonistas os alunos da turma, envolveu também várias disciplinas e culminou com a realização de painéis colocados por eles nas paredes do pavilhão onde se situava a sala de aula.

Durante as entrevistas, quando estão a falar da escola, os jovens fazem com frequência a comparação entre o que sentiam antes em relação à escola e o que passaram a sentir após os dois anos do projecto curricular. Emergem associações a um tempo que foi vivido como positivo, do ponto de vista afectivo, social e cognitivo. Estes testemunhos iluminam uma outra concepção de aprender e ensinar que, como sublinha Tavares (2005), decorre de:

“uma nova racionalidade em que a mobilização das capacidades do sujeito humano e, designadamente, as formas de percepção, representação, de imaginação, memória, de inteligência e de raciocínio são consideradas não apenas do ponto de vista gnoseológico mas afectivo e volitivo.” (p. 10)

Deixando transparecer sentimentos, primeiro de desagrado, mais tarde de satisfação, estes jovens alunos afirmam que a Escola se tinha tornado para eles desinteressantes, não vendo nela maneira de aprender, mas não rejeitam a sua parte de responsabilidade. Referem a falta de interesse que tinham pela escola e pelas aprendizagens aí realizadas, o seu comportamento inadequado, as dificuldades que tinham em entender o que lhes era pedido pelos professores. Pode a escola, através de um “currículo mediador de práticas inclusivas” (César & Oliveira, 2005), contribuir para a alteração da auto-imagem dos jovens? Acreditamos que partindo deste conhecimento a escola deve organizar-se no sentido de incluir alunos, dando-lhes novas oportunidades. Esta outra organização implica certas experiências educativas que vividas pelos alunos a nível emocional, cognitivo e corporal, e com um certo distanciamento, através de palavras, acção ou pensamento, podem ser integradas nas narrativas internas que eles desenvolvem. Concordamos com Zittoun (2004), quando argumenta que “meros acontecimentos são transformados em experiência e tornam-se parte da nossa própria definição” (p. 159).

As Tarefas Escolares como Experiências Culturais

Uma pessoa interage com coisas, pessoas, objectos e signos e, nessa interacção, os significados ligados a elementos semióticos no mundo vão sendo progressivamente traduzidos na pessoa, podendo tornar-se mais ou menos centrais para si e constituir a “cultura pessoal” (Valsiner, 1998). A juventude pode ser vista como um período de criação activa dessa cultura pessoal. A vivência deste projecto contribuiu para a criação da cultura pessoal dos jovens que nele participaram.

A Ana, em sete anos de escola, já tinha três retenções e, quando passou a pertencer ao projecto, manifestava uma revolta muito grande que explodia a cada momento por meio de agressões verbais a professores e colegas; ao longo dos dois anos, faz um trabalho de transição notório, em termos relacionais, das aprendizagens e de reconstrução pessoal/identitária. As suas reflexões deixam transparecer tudo o que sentiu, traduzindo bem a emoção que foi recordar experiências passadas e tão marcantes, como ela própria refere:



*“(...) dos professores, da maneira como eles explicavam nas aulas e isso tudo e... passeios que fizemos como **visitas de estudo** para ficarmos a conhecer melhor o que era o mundo cá fora que muitos de nós não conhecíamos. (...) porque lá [na escola] nós ficámos a saber muito mais do que sabíamos antes... que a gente dava aulas normais, não era como ali... **mudou muita coisa**. Tudo me marcou... porque **eram maneiras diferentes que a gente se dava**, não éramos todos iguais... nas aulas a gente entendíamos-nos apesar de haver assim umas zangazinhas mas **quando era para trabalhos de grupo os trabalhos estavam como deve ser... uns podiam fazer isto outros aquilo naquela turma tudo se encaixava**. Até quando era testes os setores voltavam a explicar... os setores até voltavam a dar o mesmo teste e assim ficávamos a saber e já não errávamos.”*

Em primeiro lugar emergem as relações interpessoais com os professores e o modo como eles explicavam, a par das aprendizagens em cenários distintos. Com efeito, as visitas de estudo/formação tinham sido equacionadas como um espaço propiciador ao trabalho de transição. As transições implicam processos de reposicionamento ou recolocação da pessoa nos seus campos sociais e simbólicos (Zittoun, 2006). O reposicionamento confronta a pessoa com outros, em posições mais ou menos iguais, que reagem, o que implica novas relações e novos comportamentos, e faz-se com a mobilização ou a construção de conhecimento e novas competências. Para que a aprendizagem ocorra, ou seja, para que haja a construção de conhecimento e novas competências ou a sua actualização em novos cenários, é necessário que o conhecimento e as competências anteriores sejam mobilizados e transformados através de novas internalizações e, então, o reposicionamento pode ser ligado ao processo de reestruturar conhecimento.

No caso dos jovens, essas novas formas de conhecimento e de competências são fundamentais para melhorar a sua própria vida académica e pessoal. O espaço no *design* curricular reservado às visitas de estudo/formação visava alargar as perspectivas dos jovens ou, como diz a Ana, “conhecer melhor o que era o mundo cá fora que muitos de nós não conhecíamos” mas, principalmente, aprofundar e permitir que os jovens fizessem a ligação do conhecimento académico a potenciais cenários de trabalho e de lazer. Importava que o reposicionamento estivesse interligado com a reestruturação do conhecimento e o desenvolvimento de novas competências. As visitas incluíam a participação em ateliers programados pelos museus visitados, como

por exemplo, no Museu do Azulejo e no Centro Cultural de Belém ou em estágios delineados em Centros de Formação Profissional.

As práticas de sala de aula prefiguravam o ponto de vista de que as experiências escolares deviam ser relevantes e proporcionar aprendizagens diversas, em termos cognitivos, sociais e afectivos, no sentido de uma reconstrução pessoal dos jovens alunos. Assumia-se, assim, que as várias alterações introduzidas contribuiriam para a construção de um sentido do *self* como consciente e competente. Na sala de aula isto acontece quando o jovem sente que está a ser considerado e quando acontecem trocas sócio-cognitivas e afectivas entre cada um dos alunos da turma, permitindo que cada um aproprie a sua própria experiência e, ao mesmo tempo, sinta que o que cada um faz contribui para a progressão da classe como um todo. No seu testemunho, a Ana interpreta este pensamento dizendo que “quando era para trabalhos de grupo os trabalhos estavam como deve ser... uns podiam fazer isto outros aquilo naquela turma tudo se encaixava”.

A importância que é atribuída ao trabalho de grupo e à ajuda é mencionada por todos os jovens como, por exemplo, é evidenciado pelo António, onde aparece associada aos materiais de aprendizagem disponíveis mas também ao tipo de tarefas realizadas nas diversas disciplinas:

*“(...) dos **peixes que fizemos nas aulas** e que pusemos na parede... tínhamos dois armários... cartolinas... um armário novo resistente e tudo com chave... **trabalhávamos em grupo**, às vezes, por exemplo, nas aulas de Inglês... aprendemos a **fazer jogos**, a fazer fichas, a falar Inglês e a escrever... a setora ensinava.”*

Para além das visitas de estudo/formação, experiência recordada por todos, em conjunto com a rede sociorelacional que foi criada pelas relações interpessoais e pelo tipo de tarefas desenvolvidas, há uma experiência que não deixou indiferentes os jovens pela novidade e pelo confronto que lhes provocou, consigo próprios e com os outros – a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS). Este espaço foi criado com a colaboração da psicóloga da escola, resultou num programa para o desenvolvimento de competências sociais trabalhado durante o segundo ano do projecto por ela e pelo professor da disciplina. Os jovens reflectem sobre como foi viver essa experiência:



“Ah! **Fazíamos jogos, em cada aula...** inventar uma coisa e os outros tinham que adivinhar, fazíamos, quando estava a tocar, íamos... relaxar um pouco e ouvir música... **Era para ver se a gente tinha capacidade de pensar nas coisas, por exemplo, pensar o que é que aquilo era, capacidade para... e também** tentar imitar alguém ou assim... era, sei lá, compreender os outros ... sim, a setora tinha falado.” (António)

“Em **DPS estávamos lá a fazer jogos** (...) se calhar para nos integrarmos mais uns nos outros... relaxamos para libertarmos a alma, a setora dizia que era para **libertarmos a alma...** ficávamos ali deitados no chão para não ficarmos muito atarefados, com stress...” (Rui)

“Aprendemos a relaxar, a **fazer jogos colectivos**, a falar com calma, a fazer jogos em grupo... acho que para nos compreendermos melhor.” (Elvira)

“Antes de termos Física tínhamos descanso ou ao contrário... havia aquelas **músicas com barulhos de pássaros** e estávamos à vontade a falarmos uns com os outros a relaxar... muitos colegas da turma eram fechados e assim podiam abrir-se e **falávamos de nós, uns com os outros, e ninguém gozava, ninguém se ria, falávamos de direitos, deveres**, muitas coisas lá... p'ra agora, serve-nos muito. Dantes a gente achava tenho direitos, tenho deveres, isso o que é? Então só queríamos o que nos apetecia e aqui não aprendíamos os nossos direitos e os nossos deveres, a maneira de arrumar coisas e isso tudo. Eu acho que nos ajudou muito mais, éramos tratados como normais... sentíamo-nos mais humanos... sentíamo-nos mais com força, podíamos contar com eles para nos ajudar e noutras turmas não, se perguntarmos... chegava ao fim e tínhamos vergonha e não perguntávamos... escondíamos e isso tudo... e quando chegávamos aos testes não sabíamos nem podíamos perguntar... fazia às vezes ao cálhas... às vezes, calhava bem, outras calhava mal.” (Ana)

“**Fazíamos trabalhos diferentes**, tínhamos textéis, computadores que antes não tínhamos, fazíamos muitas coisas que os outros não faziam. A princípio comecei a ver os colegas que eram mais p'ra brincadeira, mas depois começámos a fazer trabalhos e vi logo que ia ser diferente. Depois **as visitas de estudo e o DPS [Desenvolvimento Pessoal e Social]**, juntaram as duas aulas de Matemática e de Ciências.... Qualquer professor que fosse pra aquela turma tinha que ter mais paciência porque com aqueles alunos (...).” (Joaquim)

Gradualmente os alunos foram tomando consciência da sua responsabilidade no acto de aprender. O conhecimento de si próprios, proporcionado pelas sessões em Desenvolvimento Pessoal e Social foi continuado nas aulas já que todos os professores partilhavam da importância de criar “espaços de pensamento” e debatiam com a psicóloga as questões por ela suscitadas, pelos alunos e por eles próprios. Nestas discussões emergiam com frequência interrogações sobre quais os aspectos cognitivos e afectivos a trabalhar com os jovens. O trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores e a psicóloga, mediante reuniões semanais onde se ajustavam ideias, procedimentos e atitudes, possibilitava que as estratégias surgissem aos olhos dos alunos como integradoras e que facilitassem o conhecimento do *self* e a sua reconstrução.

Nesse sentido, a aprendizagem e o modo como se aprende emerge nas conversas e os professores desejam provocar nos alunos a tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem mediante um discurso crítico. Falar sobre a aprendizagem com os alunos, não apenas no seu sentido mais individual, mas também nas suas dimensões sociais e políticas. Tornar explícito um discurso sobre a escola e da sua importância não só para a obtenção de futuros empregos mas também pelo que podem compreender sobre a realidade que os rodeia. Esta orientação reflexiva procurava conduzi-los a um papel interveniente e responsável pela sua própria aprendizagem.

Espaços e Redes: Construir Confiança na Escola

Numa perspectiva sócio-cognitiva o sentimento de incompetência, que acompanhava estes jovens e inibia o seu desejo de aprender, foi-se alterando. Os aspectos afectivo, cognitivo e os relacionados com a identidade estão intimamente ligados (Zittoun, 2004), e ao estudar os problemas que os alunos tinham na aprendizagem, fomos percebendo que, de um modo ou de outro, estavam também ligados à percepção de que o sentido de identidade estava em perigo.

Reafirmamos o que diz Rijsman (2004): “Quando confiamos na nossa capacidade para educar outras pessoas estamos a assumir um passo importante do nosso sucesso (...)” (p. 151) e, isso, implica criar condições para a apropriação de conhecimento e o desenvolvimento de competências, a que está inerentemente associado a sustentação de uma atmosfera de confiança.



A investigação tem evidenciado a importância das interações sociais no desenvolvimento de competências e na construção de compreensões próprias através da experiência pessoal e do confronto com os outros. Contudo, nem sempre é dado espaço e tempo por forma a que os mais jovens possam reflectir sobre as suas vidas. Nem sempre lhes são proporcionados recursos para fazer face aos desafios da vida, mais especificamente a possibilidade de desenvolver pensamento, entendido no sentido mais amplo, como actividade mental dinâmica, cognitiva e simbólica, e que torna o sujeito capaz de reflectir (Perret-Clermont, 2004).

O pensamento pode ser enfatizado na Escola, em situações de ensino formal ou através de outras actividades culturais. O projecto curricular analisado procurou criar condições através de um leque de actividades desenvolvidas no espaço escolar, em museus e em centros de formação profissional na convicção de que enfrentar pontos de vista diversos requer espaços relacionais com suficiente segurança emocional. Ao longo dos dois anos em que decorreu o projecto foi emergindo uma nova maneira de estar, de explicar e de apresentar as situações com a qual os jovens se foram familiarizando e aderindo. Reconstruíram as suas imagens sobre o acto de aprender, de si próprios e dos outros e, quando tiveram que re(entrar) nas turmas do 3º ciclo, alguns ressentiram-se perante as novas situações. Apesar disso, os que se tinham proposto prosseguir os estudos (apenas 4 pretendiam iniciar a formação profissional) continuaram na mesma escola ou noutras da mesma zona, mas nem todos concluíram o 9º ano de escolaridade.

Estes jovens, habituados a dialogar e a reflectir sobre os conhecimentos e as experiências de aprendizagem, mas também sobre problemas da sua vida pessoal com os professores e os colegas, sentiram o desconforto da diferença quando, no ano seguinte, foram integrados noutras turmas. Tinha sido criada uma outra cultura de sala de aula na qual os alunos se sentiam à vontade para colocar dúvidas, sem que fossem motivo de galhofa ou fossem postos em causa relativamente aos erros e aos seus modos de falar. As suas auto-imagens como aprendentes tinham saído reforçadas e a capacidade de reflectir sobre a experiência foi sendo desenvolvida.

O clima afectivo-emocional que se gerou contribuiu para uma nova maneira de estar nas situações de aprendizagem escolar. Por um lado, os professores tinham decidido que era uma condição fundamental criar um ambiente contentor, propício à reflexão e ao assumir crescente de responsabilidades, como forma destes jovens (re)entrarem no *mainstream*; por outro, as longas horas de trabalho colaborativo e de

convívio conduziram a um entendimento alargado entre os professores e a psicóloga, ao consolidar de posições, de que os alunos rapidamente se aperceberam.

Referências Bibliográficas

- Berger, P.L., & Luckman, T. (1999). *A construção social da realidade* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro. [Original publicado em inglês, em 1966]
- Bruner, J.S. (1990). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J.S. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- César, M. (2002). E depois do adeus? Reflexões a propósito de um *follow up* de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J.M. Matos, & L. Vicente (Eds), *Matemática e comunidades: a diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática* (pp. 93-104). Lisboa: SPCE-SEM & IIE.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Lisboa: Porto Editora.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a tool for inclusive participation: students' voices in a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- Coulon, A. (2004). Becoming a member by following the rules. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 109-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gómez, A.I.P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Graaf, W. (1997). Identity as moral narrative. In M. Grossen, & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 121- 136). Berlim: Peter Lang SA.
- Hermans, H. (1992). The person as an active participant in psychological research. *American Behavioral Scientist*, 36(1), 102-113.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Hermans, H., Kempen, H., & van Loon, R. (1992). The dialogical self: beyond individualism and racionalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.



- Heath, S.B. (2004). Risks, rules, and roles: youth perspectives on the work of learning for community development. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 41-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hundeide, K. (2004). A new identity, a new lifestyle. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 86-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaiser, C. A. (2004). Thinking "Youth", Thinking "School": Social Representations and Fieldwork in Educational Research. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 259-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Ed.), *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira, I. (1997). Aprender... história de uma obsessão. In APM (Eds.), *Actas do ProfMat 97* (pp. 101-108). Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.
- Oliveira, I., & César, M. (2001). A gente não tinha flores e agora tem: um currículo transformativo. In B.D. da Silva, & L.S. Almeida (Eds.), *Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia* (vol. I, pp. 565-577). Braga: Universidade do Minho.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.



- Quicke J. (1999). *A curriculum for life: schools for a democratic learning society*. Buckingham: Open University Press.
- Rijsman, J. B. (2004). From the provinces of meaning to the capital of a good self: some reflections on learning and thinking in the process of growing adult in society. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 141-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tavares, J. (2005). *Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social de conhecimento*. Retirado de <http://webct2.ua.pt/public/leies/daes.artigos.htm>, em 20/09/2006.
- Valsiner, J. (1997). Subjective construction of intersubjectivity: semiotic mediation as a process of pre-adaptation. In M. Grossen, & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 45-60). Berne: Peter Lang.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Young, M.F.D. (1998). *The curriculum oh the future: from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Routledge Falmer.
- Zittoun, T. (2004). Preapprenticeship: a transitional space. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 153-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: development through symbolic resources*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.