

INTERMITÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: ESCOLARIZAÇÃO DO SOCIAL E INTERRUPTÃO DO ESCOLAR

Elisabete Xavier Gomes

Escola Superior de Educação de Lisboa
elisabeteg@eselx.ipl.pt
Universidade Nova de Lisboa – UIED
emxvg@campus.fct.unl.pt

Resumo

Este artigo trata das possibilidades educadoras da educação formal e não formal de crianças nas cidades contemporâneas. Trabalha com a concetualização de «cidade educadora» proposta por Trilla (1990, 1999) como conceito integrador de educação formal e não formal. A partir de um estudo de caso desenvolvido com uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma escola pública do centro de Lisboa foca o modo como diferentes contextos institucionais (p. ex.: escola, museus, bibliotecas) e os profissionais que neles trabalham contribuem para a educação (formal e não formal) de crianças nas cidades (Gomes, 2011). Identificam-se e caracterizam-se quatro modos distintos e sobreponíveis de fazer uso da cidade no âmbito dos processos de educação formal de crianças: uso *instrumental: cidade recurso* de educação; uso *potenciador: cidade experiência*; uso *lúdico: cidade recreio*; e uso *socializador: cidade representação* do socialmente aceite. As conclusões são organizadas em duas dimensões. A primeira é relativa aos mecanismos de “escolarização do social” (Ferreira, 2003). A segunda reflete sobre as possibilidades de “interrupção” (Larrosa, 2002; Biesta, 2006 e 2010) da ordem escolar pela saídas e frequência de instituições e dinâmicas não escolares. Ilumina a relevância dos acontecimentos trazidos pela linguagem da cidade e da educação não-formal (lugares do não dito, do não prescrito nem previsto, do não-uniforme) para o quotidiano de crianças cada vez mais protegidas dentro de serviços especializados e rotinizados.

Palavras-chave: Educação; Crianças; Cidade Educadora, Escolarização do Social; Pedagogia da Interrupção.

Abstract

This article discusses the educational possibilities of formal and non-formal education programs for children in contemporary cities. It works with the conceptualisation of "educating city" proposed by Trilla (1990, 1999) as an integrating concept of formal and non formal education. Departing from data collected within a case study developed with a group of primary education in a public school in the center of Lisbon, it focuses on how different institutional contexts (eg. schools, museums, libraries) and the professionals who work in them co-exist in the process of educating children. Four different modes of making use of city's institutions are identified and characterized: *instrumental* use: the city as a *resource* for education; *enhancing* use: the city as *experience*; *ludic* use: city as *playground*; a *socialization* use: the city as *representation* of the acceptable values and behaviours. The findings are organized into two dimensions. The first is related to the mechanisms of "schooling of the social" (Ferreira, 2003). The second reflects on the possibilities of "interruption" (Larrosa, 2002; Biesta, 2006 and 2010) of school's orders through the use of dynamic and non-school institutions. It sheds light on the relevance of events brought about by the language of the city and of non-formal education (places the unsaid, the un-prescribed or not provided, the non-uniform) for children's everyday lives.

Keywords: Education; Children; Educating City; Schooling of the social; Pedagogy of interruption

Introdução

Lisboa é, desde 1991, uma cidade integrada na Associação Internacional das Cidades Educadoras. É, portanto, uma *cidade educadora* de direito, pois para efeito da integração nesta associação o município comprometeu-se com um conjunto de princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004) cujo primeiro artigo defende que:

"Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os



indivíduos à educação.”

Para além da perspectiva de direito ou de facto, neste artigo o que pretendo explorar e tratar são as *possibilidades*, por considerar que, mais do que ser uma cidade educadora de direito, Lisboa – como tantas outras cidades – é-o em potência. Do debate promovido pelo I Congresso Internacional das Cidades Educadoras (AAVV, 1990), destaco a sistematização de Trilla (1990) sobre a cidade conteúdo, contexto e agente de educação, que assume a co-existência e difícil demarcação entre modalidades de educação plurais (formal, não-formal, informal). Assim, da perspectiva mais factual e objectiva, uma cidade é potencialmente educadora por ter o seguinte conjunto de características sistematizadas por Trilla (1990, 1999):

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

Sublinhando a pluralidade e heterogeneidade dos processos de educação que ocorrem nas cidades, são vários os autores que consideram a relevância de reconhecer os fatores distintivos das várias modalidades de educação, tanto quanto a sua relatividade histórica e social. Os critérios mais usados para a distinção entre os modos formal e não formal têm sido o metodológico e o estrutural (Trilla, Gros, Lopez, & Martín, 2003). O critério metodológico parte da ideia de que na escola os processos pedagógicos são diretivos e a aprendizagem resultaria especialmente por receção; assim a distinção metodológica do modo não formal de educação seria pelo uso de pedagogias alternativas, não diretivas, centradas nos educandos e não nos conteúdos. Já o critério estrutural é mais monolítico e remete para a inclusão ou exclusão do sistema educativo oficial, o que resulta numa «distinção administrativa ou legal».

“Lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leys y otras disposiciones administrativas (...) – desde la enseñanza preescolar hasta

los estudios universitarios, con sus diferentes niveles y variantes (...)” (Trilla, et al., 2003, p. 29 e 28)

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

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

Consideram ainda os autores que o critério de distinção entre a educação informal e as outras duas «educações» é o da diferenciação e especificidade da função ou do processo educativo:

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

Reconhecendo a relevância das distinções que existem entre as diferentes modalidades de educação (formal, não-formal e informal), o foco que se usa neste texto é o do olhar sobre a relação entre práticas plurais e coexistentes de educação de crianças – colocando num plano secundário a especificidade ou a eventual classificação das situações educativas vividas como formal, não-formal ou informal. Neste sentido, partilho a abordagem desenvolvida por Trilla (1990, 1999) que trabalha o conceito de cidade educadora precisamente como exemplo de concepções integradoras das práticas educativas existentes. Neste artigo, proponho-me a desenvolver uma abordagem integradora focada nas intermitências, evidenciando os modos como nas cidades a educação intencional das crianças é feita de continuidade e de interrupção, é efeito dos processos instalados de escolarização do social, mas também é feita de oportunidades múltiplas de interrupção do escolar.



Esta multiplicidade de dinâmicas que caracteriza as sociedades ocidentais chegou ao seu expoente com o paradigma hegemónico da aprendizagem ao longo da vida. A inextrincabilidade da vida e da aprendizagem assumida coloca a ênfase na diluição das fronteiras estabelecidas entre as instituições e as práticas, permitindo deslocar o olhar para os acontecimentos e nas experiências que nos marcam e constroem ou nos adaptam às mudanças, mas que sempre nos conduzem a processos de educação, formação, aprendizagem. Desde os anos 80 do século anterior são muitas as vozes críticas perante esta escolarização da vida, a pedagogização da sociedade (Beillerot, 1985; Bernstein, 2001; Ferreira, 2003, Gerwitz, 2008). Neste contexto, a vida das crianças tem sofrido uma pressão forte de mensuração e formalização dos contextos e práticas como evidenciam particularmente os trabalhos de Qvortrup (1999)¹, Ferreira (2003), Moss & Petrie (2006), Gerwitz (2008).

Este cenário acentua-se no contexto de uma premente urbanização de cariz funcionalista que tem favorecido uma organização etária dos espaços em que vivemos, como os trabalhos de Tonucci (2004) tão bem argumentam. Interessa, assim, iluminar modos de aceitar as oportunidades de educação, sem as rejeitar, e sem permitir que monopolizem as vivências da cidade ou as da escola. Interessa por isso perante os modos diversos segundo os quais as cidades *podem* ser educadoras, ou seja, e neste caso concreto, de que modos os quotidianos das escolas, como principais lugares de estadia das crianças, *podem* ampliar as suas possibilidades educadoras por se localizarem em cidades. Este artigo propõe-se trazer um olhar panorâmico sobre modos emergentes e situados de articular processos de escolarização de crianças (tradicionalmente considerados essencialmente como educação formal) com práticas e dinâmicas urbanas com intencionalidade educativa e que se dirigem a turmas dos diferentes níveis de escolaridade (por exemplo: a programação para escolas dos serviços educativos de museus). Parto de um estudo de caso desenvolvido com uma turma do 1º ciclo do ensino básico de uma escola pública do centro de Lisboa para uma abordagem heteróclita, e aberta, às práticas de

¹ Num estudo sobre as condições de vida das crianças na Europa, o autor chega a algumas conclusões que aqui se tornam relevantes: “os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas; os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas (...) os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a fornecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração” (Qvortrup, 1999, p.3)

educação (formal, não formal e informal) de crianças nas cidades. Concluiu com algumas considerações sobre as possibilidades educadoras contidas na interrupção da escolarização que as cidades permitem.

A Investigação Qualitativa em Educação por Via de Um Estudo de Caso

“A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação”

(Stake, 2007, p. 58)

De acordo com Alves & Azevedo (2010), investigar em educação privilegia uma abordagem indutiva à investigação e à construção do conhecimento, uma vez que este deverá tomar como referência nuclear os fenómenos educativos identificados como objectos de estudo, para a definição progressiva do quadro teórico que permite a sua inteligibilidade. É do diálogo atento e persistente entre empiria e teoria que é feita a investigação em educação. Mais do que estudar objetos e temas que influenciam os processos educativos (variáveis clássicas como o género, o quociente de inteligência ou a origem socioeconómica, zona de residência ou a escolarização dos pais), investigar em educação ocupa-se da descrição e compreensão das dimensões educativas dos fenómenos humanos. Neste sentido, sublinha a ancoragem num quadro disciplinar múltiplo que se mobiliza para a compreensão de um objecto de estudo particular em torno de um problema ou de um fenómeno educativo. Mais do que usar e aplicar os quadros de análise da psicologia, da história ou da sociologia, investigar em educação funda-se na multidisciplinaridade e na multireferencialidade.

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

Consistente com a adopção deste quadro metodológico, a investigação empírica que suporta este artigo foi conduzida através de um estudo de caso qualitativo, entendido a partir da abordagem de Stake (2007). É um método que procura compreender a singularidade dos fenómenos escolhidos, considerando que o conhecimento das singularidades contribui para a compreensão da humanidade – e não para a explicação dos fenómenos observados, nem para a previsão dos



comportamentos dos sujeitos que se venham a encontrar em circunstâncias semelhantes às do caso estudado. O carácter complexo dos casos (que contamina o próprio *estudo do caso*) exige opções técnicas que permitam o seu acompanhamento de modo fidedigno. A multiplicidade de dados recolhidos no estudo de caso – a partir de um conjunto diversificado de técnicas, de um conjunto de sujeitos diferentemente implicados no fenómeno em estudo, ou por ação do tempo de duração da investigação – promove um melhor conhecimento do caso. No entanto, a transição entre os dados e o conhecimento sobre o caso não é linear e torna-se mais complexa na presença de dados diversificados. Stake (2007, p. 128) caracteriza os exercícios de triangulação de técnicas e de dados recolhidos como “uma busca de interpretações adicionais, mais do que a confirmação de um único resultado”. Assim, a triangulação poderá ser usada não apenas para confirmar a validade dos dados, mas para conseguir integrar diferentes perspetivas sobre o fenómeno estudo – ainda que estas perspetivas possam ser divergentes ou até contraditórias.

O estudo de caso qualitativo surge assim como uma abordagem convergente com uma “epistemologia da escuta” (Alves & Azevedo, 2010) subjacente à construção da investigação *em* (e não *sobre*) educação, como a que aqui se descreve.

Nota metodológica sobre o estudo de caso desenvolvido

Foi escolhido um “caso instrumental”² (Stake, 2007) que permitia iluminar o tema previamente definido sobre as possibilidades trazidas pelas cidades contemporâneas como lugar de educação de crianças. Como se tornará claro na secção seguinte, a opção recaiu sobre uma turma de uma escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) do centro de Lisboa que fazia um uso intensivo de programas e instituições não escolares³ disponíveis na cidade. Com objectivo de fazer uma observação atenta e o mais completa possível das características e da relevância destas práticas para o conhecimento, foi desenvolvido um plano de investigação empírica compósita, que

² O autor distingue o «caso instrumental» do «caso intrínseco»; este último verifica-se quando o interesse do caso lhe é de tal modo intrínseco que o investigador reprime a sua curiosidade prévia para poder, no contacto com o caso, fazer emergir as dimensões que são mais relevantes para a compreensão do seu funcionamento. Este caso foi escolhido porque servia o tema mas também o redefinia pela sua actualização; o meu olhar foi se guiando mais pelo tema do que a partir dos aspectos intrinsecamente essenciais ao caso.

³ Como se poderá verificar no quadro nº 1, a turma em questão fez um total de 32 saídas escolares em dois anos lectivos, às quais se acrescentam-se 15 visitas de diferentes instituições/associações.

integrou observação participante e não participante, pesquisa documental, inquérito por entrevista e por questionário.

A observação directa em diferentes situações educativas vividas pelas crianças da turma em questão foi a estratégia predominante deste estudo de caso. A observação não participante foi sempre naturalista. A opção foi por usar apenas diários de campo, sem estruturação prévia das categorias, com o objectivo de fixar os instantes e os incidentes de modo a melhor compreender o uso e a preparação das situações educativas designadamente das saídas da escola e frequência de programas de educação não escolar durante o tempo escolar. A observação participante prosseguiu com a apresentação e recriação dos instrumentos de investigação concebidos para e com as crianças pela investigadora, com o apoio da professora. Assim, foi preciso identificar (e arriscar) os temas que pudessem ser mais relevantes para ocupar o tempo útil daquelas crianças e a partir daí, criar estratégias de apresentação dos temas ou de introdução às práticas que proporcionassem a reflexão das crianças, tentando não promover respostas certas, mas antes posicionamentos pessoais⁴.

As entrevistas foram feitas aos vários profissionais de educação implicados no caso (à professora titular da turma e aos profissionais dos contextos mais frequentados pela turma em análise). Foram entrevistas de aprofundamento com uso de guiões semi-directivos (Ghiglione & Matalon, 1997), uma vez que havia um conjunto de temas comuns, mas havia uma necessária adaptação ao perfil e ao tipo de trabalho de cada entrevistado e ao decorrer da própria entrevista.

Da entrevista com a professora emergiu a relevância de analisar o conteúdo da Agenda Cultural de Lisboa que era a sua principal fonte documental para perceber a oferta de programas para crianças do 1.º CEB – a agenda foi mensalmente recolhida durante o período de recolha de dados do estudo de caso (janeiro de 2008 e maio de 2009) e foi feita a análise de conteúdo temática da oferta de programas para «turmas do 1º CEB» por parte de instituições não escolares. Também os pais e encarregados de educação foram alvo de um questionário com o objetivo de recolher perceções sobre a validade que atribuíam à frequência de instituições não escolares e de programas para crianças fora da escola, especialmente durante o período escolar.

⁴ Para mais informações sobre os procedimentos desenvolvidos na recolha de dados com as crianças, veja-se Gomes, 2011 e 2009.



Perante a diversidade de técnicas de recolha de dados utilizadas, a mais árdua tarefa do estudo de caso foi analisar, organizar e triangular todos os dados recolhidos. Correspondendo à multiplicação das estratégias de recolha de dados, a análise foi também múltipla tendo sido conduzida análise de conteúdo temática à Agenda Cultural de Lisboa, às entrevistas, bem como às produções das crianças sobre as experiências vividas. A análise quantitativa foi usada para o tratamento da informação recolhida com os questionários aos pais. Os dados alcançados por meio destas estratégias foram usados para a descrição do caso que se fará na secção seguinte. Foi construída uma triangulação metodológica, em que a mesma investigadora, a partir de um quadro teórico, redefinido progressivamente e não apenas previamente, apresenta o caso, mediante a análise dos dados que permitem dar respostas às questões orientadoras.

Um Miradouro Sobre a Pluralidade de Práticas de Educação de Crianças em Lisboa

O quadro nº 1 apresentado a seguir permite clarificar o modo como o caso escolhido se tornou significativo para estudar as possibilidades educadoras contidas nas cidades. Destaca-se a diversidade de situações possíveis e usufruídas nestas instituições da cidade, que não são exclusivamente “serviços para crianças”, nem “espaços de crianças” (Moss & Petrie, 2006⁵). O facto de as instituições incluídas no quadro nº1 terem uma programação que muda ao longo do ano e de ano para ano, potencia a repetição de visitas e a construção de uma relação entre os profissionais (professora da sala, monitores dos serviços educativos, coordenadores dos serviços) e também permite a familiarização ou mesmo apropriação das crianças com as dinâmicas das instituições, os seus espaços e profissionais, bem como com o trajeto desde a escola.

Para a leitura deste quadro, começo por afirmar a relevância dos aspectos urbanos, que nos falam da acessibilidade e publicidade das instituições e dos programas, para depois tratar das características educacionais.

⁵ Em termos muito gerais, Moss & Petrie (2006) consideram que “serviços para crianças” são instituições racionais, técnicas e constituídas com base no conhecimento científico, pedagógico, médico social ou outro sobre as necessidades da criança e funciona norteado por este conhecimento, perante o qual cada criança surge como uma utilizador/paciente passivo. Já os “espaços de criança” remetem para lugares mais informais e menos profissionais, nos quais as crianças são agentes activos, participando das decisões sobre a organização e funcionamento do espaços e assim se apropriando dos mesmos

Quadro nº 1: saídas escolares e visitas institucionais feitas à turma nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009

INSTITUIÇÕES VISITADAS E VISITANTES		MEIO DE DESLOCAÇÃO	PREÇO	Nº DE VISITAS	SITUAÇÕES/PROGRAMAS/ACTIVIDADES ⁶
Visitadas	Biblioteca Municipal Palácio Galveias	A pé	Grátis	7	Encontros com escritores; lançamentos de livros, sessões temáticas
	Culturgest	A pé	1 euro	7	Oficinas-visitas a exposições; espetáculos dança
	Museu Rafael Bordalo Pinheiro	Autocarro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
	Museu Nacional de História Natural	Metro	1.5€	2	Oficina-visita à exposição; visita ao jardim botânico
	Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva	Metro, Autocarro do PC	Ofertas várias	3	Oficina-visita às exposições
	Museu do Chiado – Museu Nacional de Arte Moderna	Metro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
	Mercado Municipal 31 de Janeiro	A pé	Grátis	1	Oficina de nutrição e visita guiada
	Teatro Municipal de São Jorge – Divisão de Educação e sensibilização Ambiental da Câmara de Lisboa	Metro	Grátis	1	Participação em congresso da criança e apresentação de projecto desenvolvido no ano anterior
	Indie Lisboa - Fórum Lisboa	A pé	Grátis	2	Sessão de cinema para escolas
	Arquivo Histórico de Lisboa	Autocarro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
	Museu do Teatro Romano	Metro	Grátis	1	Oficina-visita à exposição
	Amnistia Internacional – Fórum Lisboa	A pé	Grátis	1	Participação em sessão de comemoração da Declaração dos Direitos Humanos
	Teatro Maria Matos	A pé	4 euros	1	Assistir a peça de teatro «Ganda Pinta»
	Museu da Cidade Inete	Metro A pé	Grátis Grátis	1 1	Oficina-visita à exposição Participação em oficinas de ciências
	EB1 São João de Deus	A pé	Grátis	1	Projecto inter-turmas
Visi- tantes	Cúpula - associação	Na escola	3 euros	2	Sessão de simulação/observação do céu
	(Enfermeiras do) Centro de Saúde	Na sala de aula	Grátis	2	Sessões de esclarecimento temático
	CTT	Trabalhos enviados a Concurso	Grátis	1	Participação em concurso para escolas
	Polícia de Segurança Pública	Trabalhos enviados a concurso	Grátis	1	Participação em concurso para escolas
	Casa do Gil (Associação) e Jornal Metro	Sala de aula e brinquedos entregues na sede do Jornal	Grátis	1	Participação em campanha solidária
	(Técnicas do) Arquivo Histórico de Lisboa	Na sala de aula e no bairro	Grátis	5	Peddy-paper no bairro; sessões de esclarecimento sobre história de Lisboa e de Portugal
	Associação «Nós com deficiência rumo à cidadania»	Na escola para todos os alunos	Grátis	1	Actividade para a compreensão de diferentes tipos de deficiências
	(Técnicas da) Biblioteca Municipal Palácio de Galveias e escritores convidados	Sala de aula e biblioteca	Grátis	2	Encontros com escritores e lançamento de livros

⁶ Para o leitor interessado em saber mais sobre as situações educativas vividas fora da escola, recomendo a consulta dos capítulos 8 e 9 da minha dissertação de doutoramento (Gomes, 2011) que está na base deste artigo.



O meio de deslocação mais frequente é “a pé”, e as instituições mais vezes visitadas (Biblioteca Municipal Palácio de Galveias e Culturgest) são acessíveis deste modo. O uso dos transportes públicos é a segunda escolha e é um elemento relevante nesta caracterização dos percursos feitos pela turma em análise. Em detrimento da contratação de serviços especializados em transportes de crianças – que exigem reservas, marcações prévias e têm um custo elevado para a escola e/ou para os encarregados de educação – a opção pelos transportes públicos revelou-se um elemento central da diversificação e do alargamento das fronteiras geográficas implicadas no caso estudado, permitindo ainda intensificar a relação e o uso da cidade feito pelas crianças. Outro aspecto que fala da acessibilidade dos programas frequentados é a sua tendencial gratuitidade – como se constata, a grande maioria dos programas frequentados é gratuita. Já no que se refere à natureza das instituições frequentadas, constata-se que elas são públicas (por ex. Museu Nacional de Arte Contemporânea, Biblioteca Municipal) e privadas (Culturgest, Associação Cúpula), e são de áreas temáticas muito alargadas podendo agrupar-se na designação instituições de arte, ciência e cultura (IACC). Por fim, interessa ainda salientar que as saídas da escola foram proporcionadas por programas dirigidos a crianças nas IACC, que vão desde as peças de teatro ou dança para público infantil a visitas-guiadas a exposições e oficinas.

Em termos globais, o estudo deste caso permitiu estabelecer uma relação clara entre a perceção da professora acerca das potencialidades educadoras das dinâmicas urbanas de Lisboa e o uso (progressivamente mais) diversificado e intensivo que delas ia fazendo. De facto, a professora começou por referir as visitas feitas ou recebidas como episódicas e não estruturadas, mais assentes nas dinâmicas e características da cidade do que em consonância com projectos ou objectivos previamente definidos.

“Temos milhares de Museus e de sítios... quer dizer, só não vai quem não quer. Eu então, tudo o que posso, faço. É mesmo assim. Lisboa é Lisboa. Lisboa particularmente, porque tem muitos recursos culturais e o que não falta aí é actividades para serem feitas e não há nada como aproveitar aquilo que se tem à mão. (...)” (excerto de transcrição da entrevista à professora in Gomes, 2011, Anexos)

Esta afirmação revela uma imagem da cidade como lugar de vivências enriquecedoras e potencialmente educativas – mais do que como lugar de perigos ou de ameaças. De facto, a análise do quadro nº1 permite evidenciar não apenas a

quantidade, mas também a diversidade de lugares frequentados. Fazendo uso da sistematização feita por Trilla (1999), podemos afirmar que o caso estudado compreende as várias dimensões da oferta educativa da cidade:

- a estrutura pedagógica estável: aqui representada pela EB1 integrada num agrupamento de escolas, por uma outra EB1 vizinha com a qual era trocada correspondência escolar; também por outras escolas frequentadas e assinaladas pelas crianças (p. ex. escolas de música);
- um conjunto de recursos, meios e instituições que, não sendo escolares, têm oferta educativa, como é o caso de quase todos os museus, bibliotecas e centros de ciência que são listados na Agenda Cultural de Lisboa e identificados pelos sujeitos implicados no estudo de caso;
- uma massa difusa de espaços, encontros e vivências potencialmente educadores – proporcionado pelos percursos a pé e de transportes públicos, e pela ida a sessões de cinema e a jardins;
- acontecimentos educativos planeados mas efémeros como é o caso da participação no Congresso da Criança, a visita guiada ao mercado ou a participação nos concursos da PSP sobre a escola segura.

Contudo, passados alguns meses, a professora tomou a decisão de construir o projeto curricular de turma alicerçado na relação que a turma (então no 4º ano de escolaridade) tinha já estabelecido com as instituições e os lugares da cidade. O tema da área de projeto era “Lisboa” o que correspondia tanto aos conteúdos previstos no programa para o 4.º ano do 1.º CEB como às experiências passadas da turma em questão. A partir desta opção as decisões de relação e uso da cidade norteiam-se mais por objetivos definidos à partida do que pela oportunidade ou interesse em frequentar uma ou outra instituição. Com este projeto e as vivências que foram desencadeadas, a turma experimentou a potencialidade educadora da cidade como conteúdo, como contexto e como agente (Trilla, 1990), tornado claro que a pluralidade de usos da cidade é possível e relevante do ponto de vista dos processos de educação das crianças.

A análise global das práticas desenvolvidas neste caso permitiu identificar quatro modos diferenciados e não mutuamente exclusivos de fazer uso da cidade, da perspectiva da escola: uso *instrumental* (*cidade como recurso* para o ensino-aprendizagem previamente definidos), uso *lúdico* (*cidade como recreio* para



premiar, descansar e participar nos festejos), uso *potenciador* (*cidade como experiência* não confinada a objetivos escolares previamente, não mensurável nem uniformizável) e um uso *socializador* (cidade como lugar de representação de valores e de práticas culturalmente aceites e nas quais as crianças devem ser iniciadas). A sistematização dos dados recolhidos será feita à luz das lógicas do *uso*⁷ da cidade pela turma em detrimento da ênfase nas características da oferta existente na cidade e das suas dimensões pedagógicas.

a) Uso instrumental – cidade recurso

Refere-se às saídas feitas com objectivo de aprofundamento e/ou consolidação das aprendizagens curriculares por via da diversificação de situações educativas ou do acesso a materiais e exercícios difíceis de desenvolver no contexto escolar. Isto significa que as visitas consideradas instrumentais e nas quais as instituições disponíveis na cidade foram utilizadas como um recurso didático serviram objetivos de aprendizagem ancorados no programa do 1.º CEB. De entre as saídas registadas no quadro nº1, integram-se nesta categoria a frequência das sessões temáticas e de animação da leitura da Biblioteca Municipal Palácio de Galveias bem como as visitas de escritores e de contadores de histórias à escola; a colaboração com o Arquivo Municipal de Lisboa, especificamente na relação com o projeto de turma sobre Lisboa; as visitas ao Pavilhão do Conhecimento, nomeadamente sobre o corpo humano e para a garantia do ensino experimental de ciências previsto no Currículo Nacional do Ensino Básico; a visita ao Museu do Teatro Romano que inclui um sítio arqueológico, e que ocorreu no âmbito do projeto de turma sobre Lisboa; e a visita à sala das Enfermeiras do Centro de Saúde da Alameda, para dar respostas às curiosidades das crianças no domínio da educação sexual. Por serem instituições muito presentes nas dinâmicas do caso, é relevante observar mais de perto a relação construída com a Biblioteca Municipal e com o Arquivo Municipal.

De acordo com a bibliotecária responsável pelo serviço de animação da leitura,

⁷ Em 1968 Lefebvre publicou o livro “Le droit à la ville” onde defende o valor de *uso* da cidade em detrimento do valor de *troca* que subjaz à especulação imobiliária e à lógica mercantilista que então considerava estar a instalar-se nas cidades europeias. Mais tarde, Harvey (2003) recupera estas premissas e defende que o direito à cidade não é apenas um direito de uso do que é oferecido, mas também de intervenção activa sobre as instituições, as dinâmicas e os espaços. Do ponto de vista deste artigo, o uso é significativo por transportar uma certa intencionalidade que caracteriza o agir educativo.

as sessões organizadas para escolas tinham dois critérios de referência dentro do propósito mais geral do incentivo à leitura: a exploração dos livros previstos no Plano Nacional de Leitura para os diferentes ciclos de ensino, a mostra de livros que acompanha sessões temáticas diversas. As sessões temáticas frequentadas pela turma em análise foram: «os Chafarizes de Lisboa» e «as Figuras Típicas de Lisboa» que, como se torna claro, serviram os objetivos do projeto da turma. Do ponto de vista da consistência e do caráter não formal das situações educativas vividas na biblioteca – claramente uma instituição não escolar – merece a pena distinguir as sessões temáticas e as sessões de apresentação de livros na presença de escritores. As primeiras foram organizadas como aulas, ao passo que as segundas permitiram integrar as crianças nas dinâmicas que caracterizam a vida das bibliotecas, como instituições culturais e não escolares. Por exemplo, no encontro com Lídia Jorge a propósito do livro «O grande voo do pardal», que tinha sido alvo de leitura e preparação prévia com as crianças da turma em sala de aula, tudo fluía dentro da matriz de funcionamento de uma biblioteca pública. As crianças sentaram-se confortavelmente numa meia-lua imperfeita, no centro da qual a escritora se situou e foi possível sentir que era numa biblioteca pública que estávamos, todos rodeados de livros e com pessoas a surgirem e a juntarem-se à conversa, que foi muito interessante. A escritora respondeu a questões das crianças sobre a história do livro em divulgação e sobre o contexto em que a escreveu e contou histórias da sua vida, explorando o modo como começou a escrever ainda enquanto criança. Por outro lado, a sessão sobre os Chafarizes de Lisboa foi difícil de desenrolar, tendo começado logo no facto de a sala ter de ser escurecida para que a apresentação em PowerPoint fosse visível e tudo o mais obscurecido (isto é os livros, as estantes, o jardim e os pavões lá fora); para impedir que os leitores comuns interrompessem, a sala foi encerrada e as crianças, fechadas lá dentro, tiveram de se ajustar porque nem todas conseguiam ver a projeção e nem todas cabiam nas cadeiras dadas e dispostas em filas – o que foi provocando desconforto ao longo da sessão e pelo facto de a monitora ter uma longa sequência antecipada para apresentar, na qual as perguntas das crianças não cabiam. De facto, esta sessão poderia ter ocorrido em qualquer outro espaço, para qualquer faixa etária, e a metodologia usada seria mais apropriada para uma aula expositiva. Mais tarde, quando questionadas, as crianças foram capazes de identificar facilmente os conteúdos transmitidos nas sessões sobre os Chafarizes e sobre as figuras típicas de Lisboa. Já no que se refere às conversas com os escritores, apenas algumas crianças se referiram a elas sonhando vir a ser escritores ou



deslumbrando-se com as dúvidas e as dificuldades da profissão escritor – cujos meandros desconheciam em absoluto.

No contexto dos conteúdos previstos no programa do 4.º ano de Estudo do Meio e do projeto sobre Lisboa, consciente das características do serviço educativo do Arquivo de Municipal, a professora optou por incluir na sua planificação anual uma colaboração mais estreita com esta instituição. Esta multiplicidade de propósitos concretizou-se em três núcleos de atividades: a visita da turma ao Arquivo Histórico municipal; a visita guiada pelas técnicas do Arquivo ao bairro onde se situa a escola; a apresentação em sala de aula de sessões temáticas sobre episódios da história de Portugal com especificidades ocorridas na cidade de Lisboa (por exemplo: «o terramoto de 1755 e a reconstrução de Lisboa» e «a revolução de 25 de Abril de 1974»). Estes três núcleos de atividades distinguem-se também no que se refere ao carácter formal e não formal das situações propostas. De um lado, situam-se as sessões temáticas organizadas como aulas expositivas, com o objetivo claro de transmissão de conteúdos curriculares e que, tal como no caso das sessões da biblioteca, as crianças foram sempre capazes de identificar. Por outro lado, a visita guiada ao Bairro de Arroios e a visita às instalações do Arquivo tiveram impactos mais heterogéneos, imprevistos e não garantidos nem mensurados. Como estratégia lúdica para familiarizar as crianças com os procedimentos subjacentes ao trabalho de arquivo e preservação da memória da cidade, as crianças chegadas às instalações do Arquivo Municipal foram organizadas em pequenos grupos. Fizeram um friso cronológico, experimentaram digitalizar as suas mãos no enorme digitalizador de documentos essencial ao trabalho de arquivo e jogaram o «Kivo» que é uma adaptação do jogo da Glória mas com perguntas sobre o trabalho do Arquivo. Já nos percursos do bairro se apelou ao sentido de orientação das crianças que passeavam com uma planta do bairro e um exercício de completamento de informações que seriam obtidas não por transmissão oral mas por observação guiada. Como se torna claro, estas atividades distanciam-se mais das práticas escolares e potenciam resultados mais plurais e menos mensuráveis no âmbito da turma – e logo menos uniformizados e menos associados pelas crianças a conteúdos de aprendizagem escolar, e correspondendo aos objetivos do arquivo mais do que aos objetivos do programa do 1.º CEB.

“[as crianças] têm de ter a noção de que até mesmo eles estão a fazer história, não é? E que só com essa consciência é que eles dão valor no fundo às

próprias... à sua própria atuação, porque de facto se não se der valor a isso, as coisas perdem-se e deitam-se abaixo edifícios que não se deviam deitar abaixo e destroem-se coisas quando não se deviam destruir. E de facto se desde pequeninos começarem a ter esta tal consciência patrimonial vão estar alerta (...)

Passou-se uma coisa interessantíssima com a escola [do estudo de caso], porque eu moro ali na zona (...) eu ia [a passear] com o livrinho [guia do bairro] e ia também uma menina que ia a passar a fazer com os pais o percurso com o livrinho (...) É interessante, não é, ver que as coisas não ficam só por ali e que vão avançando.” (excerto da entrevista às duas técnicas do serviço educativo do Arquivo Municipal de Lisboa in Gomes, 2011)

O uso instrumental da cidade é reconhecido pelos pais nas respostas dadas no questionário e nas entrevistas que as crianças fizeram às suas famílias sobre a sua escola, de que é exemplo a seguinte afirmação: “eu acho que a tua escola é uma boa escola, porque oferece-vos muitas visitas de estudo e acho que isso é uma boa maneira de vocês aprenderem.” (afirmação feita pela mãe de uma das crianças in Gomes, 2011)

b) Uso potenciador – cidade experiência

As saídas escolares feitas para vivenciar uma experiência considerada relevante pela professora, ainda que não previsível ou mensurável, nem diretamente relacionada com as aprendizagens escolares, cabem dentro desta categoria. Na entrevista feita no princípio do estudo de caso, a professora apresenta claramente esta ideia:

“ eu tenho a experiência da Culturgest, que fui lá uma vez – fiquei super assustada, pensei «oh meu deus...»

– e o que é que a levou a ir?

– experimentar. Experimentar, até porque eu não conhecia o espaço, experimentei ir e gostei e nunca mais larguei (...) ali na Culturgest acho que o trabalho que é feito é tão bom e que também não há muita maneira de transportar para a sala porque aquilo é uma exposição (...) e às vezes é um bocadinho difícil trazer os temas para a sala. Só uma ou duas vezes é que explorei mais algum tema aqui. Porque acho que, apesar de não ter nada a ver com a escola, entre aspas, aquilo que se lá faz é uma coisa à parte, mas que



também se integra, porque explora a oralidade, a opinião deles, visualizar as coisas, o saber estar que também é importante. Mas, a nível pedagógico, eu vou dizer assim «em que conteúdos pedagógicos e que isto se integra?». Formação pessoal, formação cívica se calhar.» (excerto da entrevista à professora, in Gomes, 2011, Anexos)

A relevância desta experiência pessoal (e indizível) que a professora teve no contexto da Culturgest provocou nela o desejo e a confiança no sentido que este tipo de experiências indizíveis poderão ter para as crianças. Desafiando as regras que subjazem à matriz da escolarização, Larrosa (2002) caracteriza um certo entendimento de “experiência” como “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” como um ingrediente necessário à educação.

Consistente com este entendimento de experiência, a coordenadora do serviço educativo da Culturgest (que no âmbito deste caso é um exemplo paradigmático) afirma que a educação nos museus trabalha para:

“prolongar o olhar. (...) Nós temos uma fabulosa coleção, temos exposições temporárias que mudam de três em três meses, temos uma bagagem tão boa para oferecer de atualidade que seria um desperdício não partirmos dela. (...) O nosso objectivo é que consigam a partir de um objeto feito na nossa era, portanto partilhado por nós, que comuniquem connosco, tentar partilhar um bocadinho mais aquele tempo. E a criação de um objecto, às vezes, faz-nos deixar de olhar para aquilo que nos traz à exposição, que é a obra de arte. A criação do objecto ajuda a que dos cem, cinco meninos sejam artistas plásticos, mas nós tivemos cem e cem deles deviam ser críticos de arte, deviam ser críticos a longo prazo (...). Nos museus eu espero que daqui (...) a uns anos que não haja mediadores, que cada um seja capaz de se mediar com, com o acervo”. (excertos da entrevista à coordenadora do serviço educativo da Culturgest in Gomes, 2011, Anexos).

Nestas visitas-oficina, as crianças são organizadas em dois grupos, e cada um é acompanhado por um monitor diferente, organizando-se a atividade em duas secções, simultâneas ou sequenciais: a visita guiada com exploração em diálogo de algumas obras; breves exercícios que as crianças terão de fazer a partir de materiais e/ou indicações dadas pelos monitores e dificilmente são visitas iguais. Acrescenta-se que este é um espaço pouco frequentado por crianças, no entanto, as visitas desta

turma tendem a correr bem e a serem esperadas com muita expectativa por parte das crianças. Numa situação de diálogo em grande grupo na sala de aula, um dos alunos justificou o interesse e o bom comportamento da turma nestas visitas: “é que eu prefiro os meus presentes embrulhados” explicando que na Culturgest eles nunca sabem bem o que vai acontecer, nem como, nem o que é esperado deles, entram num sítio escuro, silencioso, com espaços vazios e isso provoca expectativa e desperta a atenção.

Para além das várias visitas-oficina às exposições da Culturgest, incluem-se também nesta categoria a visita-oficina ao Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado; a oficina Caderno de Notas de Campo no Jardim Botânico. Todas estas experiências exigiam uma grande convicção por parte da professora e das famílias, uma vez que, não sendo (re)conhecidos os temas e conteúdos, não se poderia assegurar à partida a validade da experiência proposta com base no seu contributo para o currículo escolar. Nos questionários aplicados aos pais e encarregados de educação, todos⁸ consideraram que a escola promove e deve promover o contacto com contextos, pessoas e experiências, confirmando a relevância desta outra função da relação com a cidade e da educação; igualmente quando referiam as suas próprias práticas de uso da cidade, 8 em 12 famílias escolheram como motivo para frequentar instituições de arte, ciência ou cultura «porque permitem despertar novos interesses».

c) Uso lúdico – cidade recreio

A relação entre as palavras cidade e recreio está na base da obra de Aldo van Eyck⁹, um arquitecto holandês que no pós II Guerra desenvolveu o seu trabalho no sentido de planear uma cidade onde as crianças pudessem brincar e, conseqüentemente, onde todos pudessem conviver. Na organização pedagógica e curricular deste caso a ludicidade foi um dos elementos chave. A opção por estar disponível para estes acontecimentos e para a fruição da cidade é consistente com as premissas de organização do tempo letivo da turma na construção das planificações da professora, que afirma a integração da ludicidade na organização do seu tempo letivo:

⁸ Apenas 12 de entre as 20 famílias reponderam ao questionário.

⁹ http://www.flexmens.org/drupal/?q=Aldo_van_Eyck_and_the_City_as_Playground



“o que eu faço é deixar-lhes sempre espaço para eles brincarem, fazerem coisas que lhes apeteça. (...) Eu à quinta-feira, à segunda e sexta-feira que estou desde as 9h às 5.30h com eles, em regra, a partir das 4 da tarde acabaram-se livros. Têm tempo que eles quiserem para eles, a não ser que alguma coisa tenha corrido mal, ou que eles se tenham entusiasmado com alguma coisa ...”
(excerto da entrevista à professora da turma in Gomes, 2011, Anexos)

Este princípio da ludicidade prolonga-se do interior da sala de aula para o seu exterior, fazendo um uso livre e libertário da cidade e do tempo letivo. Esta relação entre o sucesso do trabalho de sala de aula e a recompensa das saídas é claramente manifestada pelas crianças a partir dos dados recolhidos nas sessões de observação direta participante. Incluem-se aqui as saídas escolares feitas para recompensar o bom trabalho desenvolvido pela turma em sala de aula com idas a jardins, a festas, a sessões de cinema e de teatro, piqueniques e afins. Como exemplos paradigmáticos deste uso prazenteiro dos lugares e dos ritmos da cidade, identifico o passeio e piquenique no Jardim Botânico para festejar o fim do ano letivo, a ida anual às sessões de cinema para turmas do 1.º CEB do Festival Indie Lisboa, a frequência de peças de teatro.

d) Uso socializador – cidade representação

De acordo com Biesta (2006, 2010) a socialização é uma das funções centrais da educação e refere-se aos mecanismos de aprendizagem e conformação às regras sociais pré-existentes, assim como aos elementos de construção de identidade cultural e de integração na comunidade. Nesta categoria integram-se as saídas da escola com o objectivo de participar em programas de cariz social cujos procedimentos são definidos previamente pelas instituições, cabendo às crianças acatar um conjunto de valores veiculados ou celebrados e cumprir rituais miméticos e previamente coreografados pelos adultos organizadores e atribuídos às crianças executantes. Integram-se saídas escolares cujo objectivo não é a fruição ou a aprendizagem de temas ou conteúdos, mas antes a adopção de valores e comportamentos considerados adequados: a participação nos festejos do Aniversário da Declaração dos Direitos do Homem, a participação na itinerância da Associação «Nós com a deficiência rumo à cidadania», a campanha de recolha de brinquedos promovida pela Casa do Gil em parceria com o Jornal Metro, a visita ao Mercado 31 de Janeiro (numa campanha sobre hábitos alimentares e a defesa do comércio

tradicional). Vale a pena destacar a celebração do aniversário da declaração dos direitos humanos pela secção portuguesa da Amnistia Internacional pelo formato inspirado nos programas televisivos em que o papel das crianças foi reduzido a ir ao palco ler os vários artigos que consagram os direitos humanos (cada turma leu um) e formar a palavra-chave de cada um dos direitos (por exemplo: liberdade, educação) em que cada criança transportava uma cartolina com uma letra da palavra e entravam por ordem. Nada foi questionado, as crianças foram postas em posição de receptoras passivas de uma representação previamente concebida e na qual apenas tinham de desempenhar o papel que lhes foi atribuído. A ida ao mercado 31 de Janeiro foi outro caso flagrante de resposta a esta ansiedade. A visita a um mercado de produtos frescos, um espaço grande, amplo, com uma fortíssima riqueza do ponto de vista sensorial, cheio de gente a vender e comprar os mais diferentes produtos, foi completamente secundarizada pela divulgação normativa, sob a forma de uma exposição oral por duas técnicas nutricionistas, da roda dos alimentos – um conteúdo “indiscutível” da escolarização das crianças e os juízos de valor emitidos pelos monitores perante as respostas das crianças sobre os seus hábitos alimentares.

Esta função socializadora é muito sublinhada pelos pais e encarregados de educação que nas respostas aos questionários consideraram que a escola deve ensinar comportamentos corretos nas diferentes situações, inculcar hábitos de vida saudável e hábitos de trabalho e disciplina.

Conclusão: A Escolarização do Social e a Interrupção do Escolar

A disseminação de estratégias e objectivos educativos, didáticos ou formativos por instituições e projetos não escolares é uma característica dos tempos em que vivemos e que por tantas razões se designam de sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida. Como afirma Ferreira (2003) no desenvolvimento da crítica que faz à visão escolocêntrica da relação entre educação e desenvolvimento, a “escolarização do social” é uma das fortes tendências da contemporaneidade, na medida em que a gramática da escola foi caracterizando outros contextos e outros modos de relação e de aprendizagem. Esta tendência evidencia-se no conjunto de elementos identificados pelo autor e que servem de referente para um primeiro conjunto de conclusões deste artigo:

- a formação prévia e especializada dos profissionais do ensino;
- a especificação e separação das actividades que têm propósitos de



aprendizagem, em lugares e em tempos *próprios*;

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

No caso estudado, são muitas as evidências da disseminação deste fenómeno no exterior das instituições escolares. A própria existência e multiplicação de oferta de atividades educativas fora da escola, direcionadas especialmente para grupos escolares, é a primeira destas evidências. No que se refere à organização racional dos vários elementos em presença em educação, destaca-se que nas situações descritas o calendário das instituições não escolares é organizado em harmonia com o calendário escolar e os horários diários da escola, assim como os grupos de crianças tendem a respeitar a lógica da turma, sendo contudo muitas vezes subdivididos. Como se tornou claro na secção anterior, as relações entre os profissionais de educação destas instituições e as crianças são sempre assimétricas, evidenciando o que Ferreira (2003) considera ser uma naturalização acrítica desta assimetria. Já a seleção e especificação prévia de conteúdos de aprendizagem ocorreu apenas em algumas situações. No caso em análise, esta aproximação do não escolar ao escolar foi particularmente evidente nas instituições usadas de modo *instrumental* em que foi possível identificar situações em que a experiência é transformada em conteúdos de aprendizagem e nos quais a explicação é a base da relação assimétrica que os adultos estabelecem com as crianças. Interessa sublinhar que ao longo das situações educativas vividas, as crianças contactaram com os mais diversos profissionais que não apenas profissionais de educação ou de infância (arquivistas, geólogos,

escritores, artistas plásticos, actores, enfermeiras, nutricionistas, entre outros). Contudo, muitos dos profissionais dos serviços educativos frequentados têm algum tipo de formação em educação ou experiência em ensino (curso de formação de formadores, especialização em Psicologia educacional e em Educação pela Arte, licenciadas em cursos via ensino, e experiência profissional como professora).

Em termos globais, o caso permitiu iluminar os modos tradicionais como a escolarização e a relação adulto-criança é ainda entendida: baseada no binómio adulto que sabe e transmite à criança ignorante o seu saber. As situações educativas vividas fora da escola e instrumentalizadas perante os conteúdos do 1.º CEB foram as que mais sofreram este efeito. No entanto, para além de podermos observar aqui várias evidências de escolarização do social, o contacto regular com as instituições da cidade, durante o tempo escolar, tem a potencialidade de *interromper* a normal escolarização destas crianças, especialmente quando promove experiências que se organizam de modos disruptivos perante a normalidade rotinizada do funcionamento escolar. Foram vários os indícios desta interrupção recolhidos ao longo do estudo de caso em análise. Um dos indícios que vale a pena destacar refere-se ao lugar da professora nas situações vividas fora da escola, uma vez que para além de cumprir o papel que mais é esperado na regularização dos comportamentos das crianças, a professora quer usufruir das situações e põe-se ao lado das crianças, entusiasma-se e surpreende-se e abandona-se com elas à fruição da experiência – veja-se na secção anterior o excerto da entrevista com a professora e a assunção que faz do “susto” que foi a sua primeira visita à Culturgest. Do ponto de vista do funcionamento da turma, sublinho que as relações entre os alunos e o estatuto atribuído a cada um relativamente aos comportamentos e/ou à capacidade de aprendizagem foram também ocasionalmente subvertidos. Assim, houve circunstâncias em que os “melhores alunos” da turma foram os visitantes mais distraídos e menos interessados; houve momentos em que as melhores respostas e as melhores questões vieram dos “piores alunos”¹⁰ da turma que eram os mais receptivos e mais implicados em muitas das situações educativas vividas fora da escola.

¹⁰ O uso do rótulo «melhor e pior aluno é propositado e pretende enfatizar as estereotipadas regras da escolarização: todos (incluindo as crianças que, como a minha filha, estão no 1º ano do 1º CEB) sabemos o que é ser um bom e um mau aluno. Assim, para o efeito desta argumentação, considero os “melhores alunos” as crianças que tinham os comportamentos que melhor correspondem às expectativas e determinações da professora, dos pais e do próprio sistema escolar e que melhores resultados de aprendizagem obtêm nos conteúdos de aprendizagem previstos pelo currículo oficial. Os “piores alunos” são os que mais se afastam desta fórmula, pelas mais variadas razões.



Relevante é também a frequência de espaços que não são próprios para o ensino e aprendizagem nem são específicos para a infância. É o caso de Museus, Arquivos Históricos, Teatros ou Galerias de arte e os percursos entre estes e a escola, que ocupam o tempo escolar de modos não escolarizantes e que proporcionam o contacto com os quotidianos mais difusos da vida na cidade. Vale a pena lembrar que a professora dava preferência a lugares e instituições acessíveis a pé, permitindo o passeio e a paragem em eventuais jardins, ou de transportes públicos, para o que previamente as crianças tinham de se assegurar de que possuíam bilhete válido e tinham de o usar para abrir as portas do metro ou para mostrar aos condutores do autocarro. Também algumas instituições propuseram situações educativas que não se pautam pelo trabalho de conteúdos, oferecendo antes experiências abertas de fruição artística e cultural e que acima se consideram “*uso potenciador – a cidade experiência*” Estas situações que não se organizam em torno de conteúdos de aprendizagem, tendem também a não usar modos monolíticos de comunicação – como a oralidade, o desenho, as interpretações e réplicas dos objectos observados, os jogos.

Se por um lado sublinho o valor da acessibilidade do museu da ciência com os seus esqueletos de dinossáurio e com os laboratórios de minerais, sublinho também que o seu valor não é apenas o da aprendizagem desta ou daquela matéria, mas o do passeio e das memórias sensoriais e não apenas cognitivas. Se enfatizo a qualidade surpreendente do trabalho feito pelo Arquivo Municipal de Lisboa é pela oportunidade de introdução de uma nova voz na sala de aula e de ter a professora sentada a fazer perguntas. Se acentuo a radicalidade da participação recorrente nas oficinas e visitas guiadas da Culturgest não é apenas pelo contacto com a arte ainda não canonizada mas pelos momentos em que a “pior” aluna da turma pode ser a melhor participante da visita guiada. Com tudo isto quero apelar à atenção aos pequenos nada que não cabem na lógica escolar. É disto que (me) falam as concepções teóricas da pedagogia como interrupção e como descontinuidade:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da acção, cultivar a

atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (Larrosa, 2002, p.24)

Esta abordagem remete para a necessidade de encontrar espaços que permitam interromper a lógica mecânica da educação escolar. A *pedagogia da interrupção* conceptualizada por Biesta (2006, 2010) promove a educação como circunstância em que as relações e reacções humanas sejam possíveis e não obscurecidas pela urgência em normalizar e em quantificar resultados de escolarização. Neste sentido, a pedagogia da interrupção começa por interromper a própria ideia base de que a educação tem como função primordial a formação prevista e antecipada de cada criança num adulto como nós. Fundamenta-se na defesa da *singularidade* considerado não uma característica de cada um, mas antes um acontecimento da vida relacional – e a educação é sempre uma relação.

O caso estudado permite iluminar a relevância da cidade plural, heterogénea e vertiginosa como contexto para processos de educação que se interrompem e até se contradizem e por via dessa interrupção e descontinuidade abrem novas possibilidades para ser, fazer e desejar. Permite afirmar que a educação (das crianças) existe também fora da racionalidade moderna, fora dos planos, das parcerias e dos projetos positivamente e especializadamente organizados. Permitir que as crianças contactem e façam parte da vida comum, ainda que essas práticas possam não ser mensuráveis, certificadas, nem traduzíveis em resultados de aprendizagem. O uso plural da cidade e a construção de uma relação consistente entre a especificidade de cada instituição e as atividades que promove são elementos essenciais para que sair da sala de aula tenha algum sentido educativo.

“Os convites que me são feitos são tão apelativos, porque não os aproveitar? Então o jogo começa! Comunico à turma o convite feito e peço em troca a entrega total durante a realização das actividades escolares. E funciona! O programa curricular é cumprido e a cidade é vivida!” (Gomes & Cabral, 2009, p. 53)

A biblioteca, o museu, o teatro ou o arquivo não são escolas e devem manter essa sua diferença na relação com as escolas sob o risco da relação perder relevância ou sentido educativo e oferecer o que Irene Lisboa designou de “falsas lições de coisas”. É pela afirmação da diferença entre as instituições da cidade, e não pela



escolarização, que se pode afirmar a relevância das possibilidades e dos acontecimentos trazidos pela linguagem do não-formal e do fora da escola: lugares do não dito, do não prescrito nem previsto, do não-uniforme, da possibilidade e da interrupção das características rotinizadas de funcionamento escolar.

Referências Bibliográficas

- AAVV. (1990). *The Educating City*. (S. Morell, & J. Fernando, Edits.) Barcelona: Ajutament de Barcelona.
- AICE. (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Obtido em 2010, de Associação Internacional das Cidades Educadoras: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. Monte da Caparica: UIED.
- Beillerot, J. (1985). *A sociedade pedagógica*. Lisboa: Rés Editora.
- Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 9-17.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers
- Biesta, G. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Colorado: Paradigm.
- Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas socio-educativas em Paredes de Coura. Dissertação de Doutoramento*. Universidade do Minho, Estudos da Criança. Braga.
- Gerwitz, S. (2008). Give us a break! A sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 7 (4), 414-424.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito*. Oeiras: Celta.
- Gomes, E. X. (2009). Children's educational processes in contemporary cities: preliminary findings and insights from a case study developed in Lisbon. *European Educational Research Journal*, 8 (2), 311-325.
- Gomes, E. X. (2011). *Perspectivar as cidades como «espaços públicos de educação» de crianças. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutor em ciências da educação na especialidade de educação e desenvolvimento à Universidade Nova de Lisboa*. Monte da Caparica: <http://run.unl.pt/handle/10362/7779>.

- Gomes, E. X., & Cabral, I. (Julho/Setembro de 2009). A cidade como recurso educativo. *Noesis*, 78, 50-55.
- Harvey, D. (2003). The Right to the City. *International Journal fo Urban and Regional Research*, 939-941.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 20-28.
- Moss, P., & Petrie, P. (2006). *From Children's Services to Children's Spaces. Public Policy, Children and Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J. (1999). Crescer na Europa. Horizontes actuais de estudos sobre a infância e a juventude. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. documento disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm.
- Stake, R. (2004). *A arte do estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BIBLIOGRAPHY \ 2070 Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños* (4ª/1997 ed.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Trilla, J. (1990). Introduction. In *The Educating City. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (Morell, Sussi; Fernando, Jordi ed., pp. 13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Trilla, J. (1999). A educación non formal e a cidade educadora: dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-221.
- Trilla, J., Gros, B., Lopez, F., & Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.