

**Fernando Ilídio Ferreira**



Universidade do Minho  
[filidio@gmail.com](mailto:filidio@gmail.com)

# PERSPETIVAS DOS ALUNOS SOBRE AS SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa inserida no projeto Europeu “New European Settings for Teachers and Teaching – NESTT”, que teve como principal objetivo conhecer as perspetivas das crianças/alunos sobre as suas experiências de aprendizagem, em contextos de educação formal (escolar) e não formal, procurando interrogar, desse ângulo, o ensino e a formação de professores. Foi aplicado um inquérito por questionário em escolas portuguesas, polacas e romenas, junto de 546 alunos com idades entre 10 e 16 anos. Três blocos de questões – o que gosto mais de aprender; onde aprendo mais e melhor; e como aprendo mais e melhor – estruturaram o questionário e também a análise dos dados, com base numa estatística descritiva. A interpretação e discussão dos resultados basearam-se em perspetivas teóricas da Sociologia da Infância, concebendo a criança como sujeito de direitos e ator social competente e com voz, a fim de evidenciar questionamentos e contribuições para uma reflexão crítica e transformadora em torno da formação docente.

**Palavras-chave:** Perspetivas dos alunos. Experiências de aprendizagem Sociologia da Infância. Formação docente.

## PUPILS’ PERSPECTIVES ON THEIR LEARNING EXPERIENCES: IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

## ABSTRACT

This article presents the results of a research inserted in the European project "New European Settings for Teachers and Teaching - NESTT", with the objective of knowing the perspectives of children/students on their learning experiences, in formal (school) and non-formal education contexts, seeking to question from this angle matters on teaching and teacher training. A survey was applied in Portuguese, Polish and Romanian schools to 546 students aged between 10 and 16. Three blocks of questions - what I like most to learn; where I learn more and better; how I learn more and better – Three blocks of questions structured the questionnaire and also the data analysis based on descriptive statistics. The interpretation and discussion of the results were based on theoretical perspectives of the Sociology of Childhood, conceiving the child as subject of rights and social actor competent and with voice, in order to evidence questions and contributions to a critical and transformative reflection around teacher education.

**Keywords:** Pupils’ perspectives. Learning experiences. Sociology of Childhood. Teacher education.

**Submetido em:** 10/05/2021

**Aceito em:** 27/06/2021

**Publicado em:** 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp423-445>



## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Europeu “New European Settings for Teachers and Teaching – NESTT”<sup>1</sup>, que teve como objetivo conhecer e interpretar as perspetivas dos alunos sobre as suas experiências de aprendizagem em contextos de educação formal (escolar) e não formal. Procurando-se interrogar, desse ângulo, o ensino e a formação de professores. Foi aplicado um inquérito por questionário em escolas portuguesas, polacas e romenas, junto de 546 alunos com idades entre 10 e 16 anos, incluindo três blocos de questões – o que gosto mais de aprender; onde aprendo mais e melhor; e como aprendo mais e melhor. Em consonância com os objetivos mais amplos do projeto NESTT, os resultados do inquérito contribuíram para a elaboração do relatório “Teachers Make a Difference: European Benchmark in Teacher Training” (FERREIRA, 2019), o qual sustentou que os estudos no campo da formação de professores têm dado especial destaque às perspetivas dos professores, nomeadamente, sobre as suas crenças, atitudes, práticas, conceções, necessidades de formação, etc., sendo raramente ouvidos os alunos, enquanto alunos, mas também enquanto crianças, acerca das suas experiências de aprendizagem em contexto escolar e não escolar.

O Projeto teve em vista transformar uma perspetiva muito difundida na investigação na área da formação docente de que as mudanças no ensino implicam “mais” formação de professores, sem proceder, no entanto, a um questionamento aprofundado sobre o que mudar e como mudar, que tipo de formação realizar, etc. Por essa razão, procurou-se questionar e contribuir para a superação do modelo escolar dominante na formação docente (FERREIRA, 2009), cujo próprio léxico é revelador – formadores, formandos, turmas, etc. Além disso, a formação baseia-se frequentemente em políticas e programas impostos aos professores, não sendo tidos em conta nem mesmo os seus próprios contextos e situações concretos de trabalho. Diferentemente, o projeto NESTT optou por indagar as perspetivas dos alunos – crianças e adolescentes – sobre a sua aprendizagem, não só na escola, sob a égide do currículo formal, mas também noutros contextos e experiências de aprendizagem não formal e informal.

---

<sup>1</sup> O Projeto NESTT – New European Settings for Teachers and Teaching – foi financiado pelo programa europeu Erasmus+ KA2 – Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Strategic Partnerships for school education. A Casa do Professor (Portugal) coordenou o projeto e as demais entidades foram a Escola Básica Dr. Francisco Sanches, a Escola Básica de Maximinos e o Instituto das Comunidades Educativas (Portugal); a Stowarzyszenie Nowa Kultura i Edukacja (Polónia) e a Asociatia Edulifelong (Roménia).

A estratégia metodológica de “ouvir” os alunos foi considerada potencialmente fecunda no âmbito do projeto NESTT, para que pudessem expressar a sua “voz”, a qual não tem sido tomada em consideração relativamente a estas e a outras questões que lhes dizem diretamente respeito. Esta estratégia gerou dados relevantes sobre as suas perspectivas em relação ao ensino e à aprendizagem e à formação de professores. A análise e a interpretação dos dados e a discussão dos resultados beneficiaram de contribuições da Sociologia da Infância, nomeadamente no que concerne à conceção de criança como sujeito de direitos e ator social competente e com voz, tendo gerado questionamentos para uma reflexão crítica e transformadora da ação e da formação docentes.

## **2 PERSPETIVAS TEÓRICAS PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A literatura educacional no campo da formação de professores tem dedicado grande atenção às questões do ensino e da formação de professores, mas pouca às perspectivas dos alunos sobre as suas experiências de aprendizagem. Investigações mais próximas das perspectivas dos alunos têm usado conceitos como “experiência escolar” (ROCHEX, 1995) e “relação com o saber”, à luz de uma “sociologia do sujeito” (RAYOU, 2000; CHARLOT, 1997, 2005). Por outro lado, a ideia de que “os professores fazem a diferença” e de que “a formação de professores faz a diferença”, que já nos anos de 1970 deu título a algumas publicações (MOOD, 1970; GOOD, BIDDLE, BROPHY, 1975) aponta para o papel fundamental e a influência que os professores têm (ou podem ter) no ensino e também na vida dos alunos. A tese de que os professores fazem a diferença permaneceu até hoje e certamente continuará a ser destacada na pesquisa educacional (HATTIE, 2004; WILKINSON, HAMILTON, 2003; BROUWER, KORTHAGEN, 2005; KORTHAGEN, 2010; TANISLI, 2016).

Especialmente nas duas últimas décadas, várias organizações internacionais, como a União Europeia, o Conselho Europeu, a OCDE, entre outras, têm revelado um grande interesse pelo tema da aprendizagem, embora com o foco nas “competências” e nos “resultados de aprendizagem” (EUROPEAN COMMISSION, 2007; CEDEFOP, 2009; OECD, 2018, 2019, 2020; EUROPEAN COUNCIL, 2018; EUROPEAN UNION, 2019) e não na “experiência” social e escolar das crianças e dos jovens (DUBET, 1994, DUBET, MARTUCCELLI, 1996, ROCHEX, 2000, DURU-BELLAT, 2003, LAHIRE, 2015). Uma

conceção de aprendizagem dominada pelos “outcomes” e pelos correspondentes instrumentos de medida e comparação, como o PISA, que continuamente difundem números, estatísticas, rankings, etc., tem gerado uma “azáfama de mudança” inibe a dimensão reflexiva e crítica da ação docente (FERREIRA, 2008). Acresce que em vez de contrariar esse entendimento da mudança, as instituições de formação de professores podem acentuá-lo, não promovendo um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de ação concreta. Tais tendências têm vindo a afastar os alunos da educação e da aprendizagem, ignorando-os ou vendo-os apenas como atores secundários, sem voz, em palcos e cenários cada vez mais tecnocráticos e menos democráticos.

Acresce que essas tendências têm vindo a afastar as crianças daquilo que é essencial nas suas vidas: o brincar (SILVA, 2011, WHITEBREAD, 2012, NETO, 2020). A crescente desvalorização do brincar, e até a sua erradicação dos mundos de vida das crianças, representa um atentado aos direitos humanos das crianças e um retrocesso civilizacional. Embora seja amplamente reconhecido na literatura como fundamental para as crianças, especialmente o jogo e a brincadeira livres, tanto na natureza como em parques e noutros espaços públicos, o tempo de permanência na escola tem aumentado e é cada vez mais reduzido o tempo que as crianças têm realmente livre para brincar e tornarem-se ativos (NETO, 2020). Nesse sentido, a questão do brincar assume atualmente uma especial importância, sendo apontado por vários autores a necessidade de um maior reconhecimento ao nível das políticas educativas, da formação de professores e da pedagogia, ou seja, de uma “pedagogia do brincar”. (WHITEBREAD, 2012, WOOD, 2014, RAYAN, NORTHEY-PARKS, 2014, TOMÁS, FERREIRA, 2019).

A perspetiva que defendemos – dos alunos participantes e protagonistas de experiências educativas múltiplas – apela a uma articulação mais fecunda entre o campo da formação de professores e os “Estudos Sociais da Infância” (CORSARO, 1987, JAMES, JENKS, PROUT, 1998; SIROTA, 1998, PROUT, 2005, QVORTRUP, HONIG, 2009, MAYALL, 2010, SARMENTO, MARCHI, TREVISAN, 2018, ABRAMOWICZ, TEBET, RODRIGUES, 2019). Ao reconhecer os direitos, o poder e a competência das crianças, este campo de estudos pode ajudar a interrogar e a transformar a pedagogia, sendo esta uma via potencialmente transformadora da ação e da formação docentes (FERREIRA, ANJOS, 2015; LÚCIO, FERREIRA, 2016). Um dos pilares do projeto NESTT prende-se, justamente, com o reconhecimento da importância de escutar as crianças, não só sobre questões relativas ao “ofício de aluno”, mas também acerca da sua vida quotidiana, na

escola e fora dela, no “ofício de criança”. (CHAMBOREDON, PREVOT, 1973; SIROTA, 1993; PERRENOUD, 1995; AMIGUES, ZERBATO-POUDOU, 2000; FERREIRA, OLIVEIRA, 2007; MARCHI, 2010). Na conceção do projeto, a voz e a escuta das crianças foram consideradas um ponto de partida potencialmente fecundo para interpelar as questões do ensino e da formação de professores, procurando relacioná-las mais intimamente com as profundas mudanças que ocorreram nas últimas décadas e transformaram o modo como as crianças veem a escola, o mundo e a sua relação com a aprendizagem e o conhecimento. Por isso, a pesquisa procurou abordar as questões do trabalho e da formação docentes de um ângulo diferente, ou seja, a partir das perspectivas dos alunos, quer referenciadas à escola, quer, de um modo mais amplo, em relação ao que gostam mais de aprender e também onde e como consideram que aprendem mais e melhor.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Coleta de dados**

O principal instrumento de coleta de dados foi o questionário online. Antes, porém, foi realizada uma pesquisa exploratória que incluiu conversas informais com professores e alunos, concretamente, 12 entrevistas individuais e 4 grupos focais. Este trabalho prévio foi desenvolvido em duas escolas portuguesas e noutras escolas selecionadas pelas duas associações parceiras, na Polónia e na Roménia. Numa das primeiras reuniões do projeto foi decidido que o número mínimo de respondentes, em cada país, seria 100. Na Polónia e na Roménia responderam 100 alunos e em Portugal o número foi mais elevado (176 na Escola de Maximinos e 170 na Escola Francisco Sanches, no total de 376). Portanto, no total, responderam 546 alunos, com idades entre 10 e 16 anos, de escolas dos três países.

Antes da aplicação generalizada do questionário, foi realizado um pré-teste numa escola portuguesa, em duas turmas: uma de 5ª série (10 anos) e uma de 9ª série (15 anos), tendo os alunos verbalizado as suas dificuldades, opiniões e sugestões. As instituições parceiras, polacas e romenas, também comentaram e deram sugestões, tendo levado a alguns ajustamentos face às particularidades dos seus contextos. Daí resultou a exclusão ou a reformulação de alguns itens. Após este procedimento de validação, o questionário, inicialmente redigido em português, foi traduzido para inglês e

posteriormente para polaco e romeno pelos respetivos parceiros. A Tabela 1 elenca o conjunto de itens que compuseram o questionário, organizados em três blocos de questões: i) O que mais gosto de aprender; ii) onde aprendo mais e melhor”; e como aprendo mais e melhor.

**Tabela 1: Blocos de questões e itens do questionário**

<b>O QUÊ?</b> <i>O que mais gosto de aprender</i>	<b>ONDE?</b> <i>Onde eu aprendo mais e melhor</i>	<b>COMO?</b> <i>Como eu aprendo mais e melhor</i>
Sobre animais	Em casa dos meus amigos	Como ator, em peças de teatro
Sobre jogos (vídeo, computador, etc.)	No café	Fazendo fichas de trabalho e outros exercícios do manual
Sobre a natureza	Nos laboratórios da escola	Fazendo fichas de avaliação
Sobre o mundo	Na biblioteca da escola	Fazendo experiências
Arte	Na sala dos computadores	Fazendo trabalho de campo
Química	Na Igreja	Fazendo os trabalhos escolares em casa
Cinema	Na biblioteca pública	Fazendo visitas de estudo
Cozinhar	Nos clubes escolares (badmington, xadrez...)	Praticando desporto
Trabalhos manuais	Nas Associações locais e ONG's	Fazendo voluntariado
Dança	Em jardins e parques públicos	Desenhando/pintando
Desenho	Nos centros de apoio ao estudo	Acampando com familiares e amigos
Eletrónica	Na sala de aula	Dançando
Línguas estrangeiras	Na Natureza	Saindo com os meus amigos
Jardinagem	No bar da escola	Indo a concertos
Geografia	No recreio da escola	Indo ao cinema
História	Nos escuteiros	Indo ao teatro
TIC	Nas ruas da minha cidade	Ajudando os meus pais em casa
Matemática		Ouvindo música
Língua Materna		Jogando vídeojogos
Multimedia		Apresentando o meu trabalho à turma
Música		Lendo livros (romances, contos,...)
Pintura		Viajando
Fotografia		Usando as redes sociais (FB, Twitter, Instagram, ...)
Educação Física e Desporto		Visitando museus
Física		Vendo documentários
Rádio		Vendo TV- telenovelas, filmes...
Religião		Fazendo trabalho coletivo/turma
Ciência		Trabalhando em pequeno grupo
Teatro		Trabalhando a pares

Vídeo		Em trabalho de projeto
Filosofia		Trabalhando individualmente
		Visualizando e manipulando objetos

Fonte: elaboração própria

Utilizou-se uma escala de tipo likert (0: Não sei; 1: Não é importante; 2: É pouco importante; 3: É importante; 4: É muito importante) e cada bloco de questões agregou um conjunto abrangente e diversificado de itens, respetivamente, 32, 18 e 32. Pretendeu-se captar aspetos não apenas relacionados com a aprendizagem escolar-curricular, mas também com contextos e experiências de aprendizagem não formal. Nesse sentido, o questionário incluiu itens como cozinhar, fazer trabalho de campo, visitar museus, acampar, etc., embora estivéssemos cientes de que muitos alunos não teriam informações suficientes – e também vivências e experiências concretas – para se pronunciarem sobre eles. Ainda assim, optámos por os inserir, tendo em conta os objetivos da pesquisa.

Apesar de se tratar de um questionário online, ele foi respondido presencialmente, em computadores da escola e usando a Internet da escola. Foram escolhidos espaços adequados quer em termos de condições físicas e técnicas, quer em função de critérios ético-metodológicos, nomeadamente, a participação livre e informada por parte dos alunos, podendo desistir a qualquer momento; a garantia do anonimato, da privacidade e da individualidade das respostas, bem como a garantia da confidencialidade dos dados e dos resultados da pesquisa.

### 3.2 Análise de dados

A análise de dados estruturou-se em torno dos três eixos estruturantes do questionário e foi realizada através de uma estatística descritiva. Não sendo um propósito do projeto fazer uma comparação sistemática dos dados coletados nos três países, optou-se por assinalar e interpretar algumas diferenças quando elas fossem consideradas relevantes face aos objetivos da pesquisa. Por exemplo, observaram-se diferenças significativas em relação à percentagem de respondentes, por idade e por país (Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição dos respondentes, por idade e país

Idade (anos)	PT (%)	PL (%)	RO (%)	Total (n)	Total (%)
10	3,4	----	4,0	15	02,75
11	10,7	8,0	5,0	49	08,97
12	19,5	3,0	4,0	75	13,74
13	14,2	17,0	2,0	69	12,64
14	31,5	22,0	13,0	144	26,37
15	11,8	33,0	44,0	118	21,61
16	9,0	17,0	28,0	76	13,92
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>546</b>	<b>100 %</b>

Legenda: PT – Portugal; PL – Polónia; RO – Roménia

Fonte: elaboração própria.

Na Polónia o intervalo de idades dos respondentes situa-se entre os 11 e os 16 anos de idade, as percentagens de respostas de estudantes mais velhos (15 e 16 anos) que responderam em Portugal e na Roménia são marcadamente diferentes (20% e 72%). Poderíamos apontar outros exemplos, mas essas diferenças são apresentadas na tabela. As diferenças terão ficado a dever-se a fatores como: a adesão voluntária dos alunos; o tipo de escola, embora todas pertencessem ao sistema público; o tipo de entidade – entidades parceiras do projeto – que aplicou o questionário (em Portugal, os parceiros foram escolas enquanto na Polónia e na Roménia foram associações). Não obstante as diferenças, em todos os casos o questionário foi respondido na própria escola, com as devidas autorizações e consentimentos.

Não se optou pela realização de uma pesquisa do tipo estatístico-experimental, que implicaria a constituição de uma amostra representativa e estratificada, mas por uma pesquisa inscrita no paradigma interpretativo, com o propósito de conhecer as perspetivas dos alunos – crianças e adolescentes – sobre as suas experiências de aprendizagem, em diversos contextos e situações do quotidiano (escolar e não escolar), tendo-se igualmente em vista interpretar tendências das respostas, relacioná-las com a ação docente e extrair das mesmas algumas implicações para a formação de professores.

Como ferramenta de análise, foi elaborada uma “matriz” composta por quatro categorias (Tabela 3).

Tabela 3: Matriz de análise (4 categorias)

<b>Conteúdo de sala de aula e assunto</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades em sala de aula</li><li>• Currículo Nacional</li><li>• Aulas de Assuntos e Conteúdos, Horários</li><li>• Livros didáticos, etc.</li></ul>	<b>As duas possibilidades</b> (dentro e/ou fora da escola)	<b>No exterior</b> (fora da escola)
<b>Atividades em espaços da escola e do exterior</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Biblioteca, centro de recursos, ...</li><li>• Atividades ao ar livre com finalidades didáticas</li><li>• Trabalho escolar em casa,</li><li>• Centros de Apoio ao Estudo,...</li></ul>		

Fonte: elaboração própria.

A primeira coluna, com dois tons de azul, corresponde ao conjunto de atividades realizadas na escola ou diretamente relacionadas com a escola. Os dois tons de azul representam, visualmente, duas categorias. A coluna do meio, com fundo laranja, compreende vários itens que podem ser entendidos como fazendo parte de experiências de aprendizagem tanto em contextos de educação formal como não-formal e informal. Representa, assim, a terceira categoria. A coluna verde representa a quarta categoria, abrangendo os itens que se referem a atividades fora da escola e aparentemente sem uma subordinação da aprendizagem ao currículo e à didática. Segue-se uma breve descrição das quatro categorias de análise.

A *primeira categoria de análise* (azul escuro) corresponde ao que podemos designar como o “núcleo duro” do currículo (centralidade da sala de aula; subordinação ao currículo nacional, ênfase em disciplinas e conteúdos, prevalência de aulas expositivas, organização em turmas, horários, etc., recurso a materiais pré-programadas, como os manuais escolares e “livros de fichas”).

A *segunda categoria* (azul claro) agrega um conjunto de itens que se relacionam com a escola e o currículo, mas sem o pendor académico e a rigidez que caracteriza a primeira. Contempla vários espaços que existem nas escolas as atividades que podem ser realizadas nos mesmos (por exemplo, a sala de computadores, a biblioteca, o bar, o espaço do recreio, etc.). Abrange igualmente as atividades realizadas fora da escola, mas

com a intenção didática de ensinar e aprender conteúdos curriculares, por exemplo, atividades de enriquecimento curricular que podem ter lugar tanto na escola como fora dela, mas ao serviço da aprendizagem formal-curricular.

A *terceira categoria* (coluna laranja) incorpora um conjunto de experiências de aprendizagem que podem ser desenvolvidas tanto na escola, integradas ou não no currículo, ou fora da escola, isto é, as atividades não são determinadas pelos professores, livros didáticos, horário escolar, etc. Trata-se de um esforço de categorização e interpretação feita pelo pesquisador com base nas interpretações feitas pelos próprios alunos, ou seja, o significado que atribuem às questões elencadas no questionário. Em suma, esta categoria de análise abrange o conjunto de experiências de aprendizagem que podem ocorrer na escola, fora da escola e além da escola como, por exemplo, jardinagem, cozinhar, acampar, uso das redes sociais, pesquisa na Internet, fotografia, rádio, música, multimídia, etc.

A *quarta categoria* (coluna verde) procura destacar o conjunto de experiências de aprendizagem não formais que ocorrem fora da escola. Corresponde ao que tem sido designado na literatura como educação não formal e aprendizagem não formal. Contempla um amplo leque de atividades que podem ser da iniciativa de crianças, adolescente, jovens, familiares e amigos, mas também de instituições e associações locais, grupos de jovens organizados, etc. As atividades podem ser realizadas em vários momentos (final da tarde e da noite, fim de semana, férias escolares, etc.) e espaços, incluindo a Natureza, as ruas e parques da cidade; a biblioteca pública, a própria casa e a casa dos amigos, entre outros.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta secção é dedicada à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, com recurso a tabelas que procuram organizar os dados e ajudar à sua leitura. O primeiro ponto incide nas respostas “Não sei”, procurando-se interpretar o seu sentido, de modo a tornar mais inteligíveis os pontos seguintes.

## 4.1 Interpretando os resultados das respostas “não sei”

As diferenças de idade tiveram repercussões significativas nas respostas "Não sei", pois os percentuais são maiores nos contextos em que os alunos são mais jovens. Resumindo, há itens onde "Não sei" pode ser devido à falta de informações para comentar, mas há outros onde "Não sei" pode significar que nem escolas nem famílias fornecem experiências de aprendizagem, como vídeo, multimídia ou mesmo acampar.

**Tabela 4: Respostas “Não sei” com percentagens superiores a 25%**

O que eu mais gosto de aprender	%	Onde eu aprendo mais e melhor	%	Como eu aprendo mais e melhor	%
Filosofia	52	Escuteiros	38	Acampar	37
Trabalhos Manuais	36	Associações Locais	33	Ator/peças de teatro	35
Eletrônica	33	Clubes escolares	31	Voluntariado	33
Rádio	30			Trabalho de campo	30
Multimédia	27			Jogando videogame	27
Teatro	27				
Jardinagem	26				

Fonte: elaboração própria.

Por exemplo, em relação à questão "O que mais gostas de aprender", o facto de alguns itens corresponderem a áreas curriculares ou disciplinas que não fazem parte do currículo para as idades abrangidas (10 a 16 anos), originou uma elevada percentagem de respostas “Não sei”. Não obstante, isso reforçou a percepção de fiabilidade das respostas ao questionário, em geral.

Nas respostas “Não sei”, os itens em que as diferenças são mais evidentes correspondem, principalmente, a disciplinas, temas ou conteúdos que não fazem parte dos planos curriculares dessas idades, como por exemplo Filosofia (52%) e Eletrônica (33%). No entanto, se em relação à aprendizagem curricular esses motivos parecem claros, já não o são determinados itens como “acampar com familiares e/ou amigos” (37%), “trabalhos manuais” (36%), clubes escolares (31%), “trabalho de campo” (30% ou mesmo videojogos e multimídia, ambos com 27%).

De salientar que são principalmente os alunos mais jovens que marcam a opção “não sei”, podendo ter a ver com falta de informação ou então, mais profundamente, com

as suas representações sobre o que é aprender e o que não é, ou seja, poderão considerar que o lugar da aprendizagem é a escola e a fonte são as disciplinas que compõem o currículo. À luz desta representação, compreende-se a elevada percentagem de respostas “não sei”, em relação aos itens referidos e ainda outros, como “ser ator em peças de teatro (35%)”, “gostar de aprender teatro” (27%), “jardinagem” (26%), entre outros.

## **4.2 Primeiro eixo de análise: “o que mais gosto de aprender”**

Tendo em conta as diferentes cores utilizadas na referida matriz, ou estrutura analítica, a Tabela 5 mostra uma clara predominância do azul escuro e do laranja e, em particular, da segunda cor na coluna da direita. O único item que se enquadra na segunda categoria (azul claro) é TIC, sendo o menos valorizado entre os “mais importantes”. A nossa expectativa sobre este item era de que ele seria considerado mais importante do que realmente foi dado o interesse que as crianças e os jovens mostram hoje pela tecnologia digital. A hipótese interpretativa que exploramos é de que essa menor valorização se deve ao facto de atualmente as TIC fazerem parte do currículo, ainda que em certos casos seja considerada uma “Atividade de enriquecimento curricular - AEC”.

A coluna laranja, que representa a terceira categoria de análise, como referido, incorpora um conjunto de experiências de aprendizagem que podem ser desenvolvidas tanto na escola, integrada ou não no currículo, ou fora da escola. Aprender sobre Natureza, pintura, culinária, vídeo, fotografia, arte, cinema, dança, etc. são alguns exemplos do que os alunos veem como menos importante em termos de aprendizagem, o que é bastante surpreendente. Curiosamente, também, os temas que estão entre os mais importantes são os exigidos no currículo, como Educação Física e Desporto; Línguas estrangeiras; Ciências; História e Língua Materna. De ressaltar, no entanto, que o item mais valorizado do questionário foi Educação Física e Desporto, em contraste com outras áreas ou disciplinas, cuja importância foi considerada muito menor, a saber, Matemática, Geografia, Física e Química.

**Tabela 5: O que gosto mais de aprender (média = 2,5)**

	>2,5		≤2,5
Educação Física e Esportes	3,2	Sobre a Natureza	2,5
Sobre o Mundo	3,1	Pintura	2,5
Línguas estrangeiras	2,9	Matemática	2,4
Sobre animais	2,8	Música	2,3
Ciência	2,8	Filme	2,3
História	2,8	Geografia	2,3
Desenhar	2,7	Física	2,3
Língua materna	2,7	Cozimento	2,2
Sobre jogos (vídeo, computador)	2,7	Fotografia	2,2
TIC	2,6	Religião	2,2
		Arte	2,2
		Vídeo	2,1
		Química	2,1
		Dança	1,9

Fonte: elaboração própria.

Também digno de nota é a alta importância atribuída à aprendizagem sobre o mundo e sobre os animais e, ao contrário, o facto de a "dança" aparecer em último lugar na coluna "menos importante".

### 4.3 Segundo eixo de análise: “Onde aprendo mais e melhor”

Na tabela 6, que sistematiza os resultados relativos à questão "Onde aprendo mais e melhor", a predominância de verde e azul claro é muito perceptível. Sendo itens que se enquadram na quarta categoria de análise - fora da escola - constatamos que há uma certa desvalorização dos espaços públicos, bem como das instituições e serviços públicos: Também se destaca o facto de o item que aponta para a aprendizagem “na casa dos amigos” constar entre os menos importantes.

Tabela 6: Onde aprendo mais e melhor (média = 2,0)

	> 2,0		≤ 2,0
Na sala de aula	2,7	Em centros de Apoio ao Estudo	2,0
Na natureza	2,6	No café	1,9
Em casa	2,5	Em jardins ou parques públicos	1,8
Na biblioteca da escola	2,4	No recreio e parque de lazer da escola	1,8
Na sala dos computadores	2,3	Nas ruas da minha cidade	1,6
Nos laboratórios da escola	2,2	Na casa dos meus amigos	1,8
Na biblioteca pública	2,1	No bar da escola	1,5
		Na igreja	1,4
		Em parques de lazer públicos	1,4

Fonte: elaboração própria.

Apesar da grande diversidade de itens relacionados com contextos, espaços e locais de aprendizagem, o item mais valorizado foi "a sala de aula". Por um lado, a importância atribuída a este item parece revelar que a sala de aula ainda é considerado o espaço central, denotando uma determinada representação da escola e do aprender. E esta representação tanto pode ser encarada do ponto de vista físico e simbólico, como do ponto de vista da escola como organização concreta e igualmente das práticas concretas de ensino. Por outro lado, cingir a interpretação dos resultados a essa visão apenas seria contraditório, atendendo à importância acima da média atribuída a itens como a aprendizagem "na natureza" e "em casa", bem como a aprendizagem "em uma biblioteca pública", embora com menos destaque.

Em relação à segunda categoria de análise (azul claro), observa-se a presença de seis itens na tabela, três deles considerados "mais importantes", a saber: na biblioteca da escola; em uma sala de computadores; e nos laboratórios da escola; e três outros itens considerados menos importantes, nomeadamente: aprendizagem em centros de estudo, no bar da escola e no parque infantil da escola. O que mais se destaca é a baixa importância atribuída ao "recreio e parque de lazer da escola" como fonte de aprendizagem, uma vez que, de um modo geral, é um dos espaços favoritos dos alunos. A explicação pode estar no facto de que os alunos associam este espaço com o brincar, jogar, convívio, ao invés de o verem como espaço onde se aprende. Mais uma vez, estes resultados revelam as suas concepções sobre o que é e o que não é aprender. É notório

que espaços e tempos de maior liberdade, informalidade e simpatia não são vistos pelos respondentes como fontes de aprendizagem, de experiências de aprendizagem. Olhando para a predominância da cor verde na coluna da direita, onde se inserem itens relacionados com a quarta categoria de análise (fora da escola), encontramos uma certa desvalorização dos espaços públicos, incluindo instituições, serviços e outros locais públicos como fontes de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem: em jardins ou parques públicos, nas ruas de suas cidades, em parque de lazer públicos e na Igreja local.

#### 4.4 Terceiro eixo de análise: “como aprendo mais e melhor”

Recorremos novamente ao destaque visual proporcionado pelas diferentes cores usadas (Tabela 7).

Tabela 7: como aprendo mais e melhor (média = 2,2)

	>2,2		≤2,2
Trabalhando em projetos	2,9	Com recurso a objetos para concretizar as aprendizagens	2,2
Pesquisando online	2,9	Visitando museus	2,2
Trabalhando a pares	2,7	Indo a concertos	2,2
Fazendo trabalho coletivo	2,7	Vendo TV (telenovelas, filmes, etc.)	2,1
Realizando experiências	2,7	Saindo com os amigos	2,1
Fazendo trabalhos em pequeno grupo	2,6	Desenhando/pintando	2,0
Fazendo os trabalhos escolares em casa	2,6	Lendo livros	2,0
Ouvindo música	2,5	Trabalhando individualmente	1,8
Fazendo testes de avaliação	2,5	Ajudando os pais em casa	1,8
Apresentar trabalhos à turma	2,5	Viajando	1,8
Vendo documentários na televisão	2,4	Fazendo visitas de estudo / trabalho de campo	1,8
Usando as redes sociais (Facebook, Instagram, etc.)	2,3	Indo ao cinema	1,8
Fazendo exercícios do manual escolar/ fichas de trabalho	2,3	Praticando desporto	1,8
		Indo dançar	1,7
		Indo ao teatro	1,6

Fonte: elaboração própria.

Primeiramente, observa-se que esta última tabela inclui diversos itens relacionados com as quatro categorias de análise, embora o quarto (verde) e o primeiro (azul escuro) predominem. Recorde-se que primeira categoria de análise se refere às atividades realizadas na escola e, mais restritivamente, ao espaço e ao tempo de aula. Esta categoria corresponde à dimensão curricular mais académica composta por áreas disciplinares e temas que integram o currículo nacional, bem como as atividades essencialmente realizadas em sala de aula e que são predeterminadas pelos horários padrão. Por outras palavras, esta categoria enfatiza uma percepção ainda muito comum da educação que considera a aprendizagem apenas como resultado de um currículo centrado nas disciplinas e nos conteúdos, tradicionalmente vinculado a aulas expositivas e ao espaço fechado da sala de aula.

Os resultados apresentados ajudam a entender que o significado que os respondentes dão à aprendizagem em sala de aula não coincidem com a percepção acima mencionada. Por exemplo, "trabalhar individualmente" é parte do conjunto de itens considerados menos importantes e "trabalhar como uma classe inteira", embora valorizado, é menos do que trabalhar em projetos, pesquisar online e trabalhar em pares. Além disso, há itens como "fazer experimentos" e "trabalhando em grupos", juntamente com o mencionado "trabalhando com a turma inteira".

Por sua vez, os itens considerados mais importantes incluem "fazer testes de avaliação" e "fazer exercícios de caderneta de cursos /planilhas", com valores semelhantes ao item "apresentar meu trabalho em aula". As respostas aos itens que relatam as atividades e metodologias de avaliação não são surpreendentes, dada a pressão que os estudantes, escolas, professores e famílias estão enfrentando, em grande medida como consequência do PISA / OCDE e outros programas internacionais que utilizam um conjunto de instrumentos destinados a medir e comparar os resultados académicos dos alunos. Surpreendentemente, os inquiridos atribuem uma importância significativa a "fazer a lição de casa" e atribuem menor importância a "visitas de estudo, viagens de campo, etc. É claramente visível a importância atribuída a itens como pesquisa online, ouvir música e usar as redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, etc.) e a menor importância que atribuem, por exemplo, ao desenho e pintura e à leitura de livros. Note-se que, com exceção de "assistir a documentários na televisão" – que, apesar de ser realizada fora da escola não é uma atividade ao ar livre, há uma ampla gama de itens que se referem a atividades fora da escola e ao ar livre, que geralmente são apreciadas por alunos dessas idades, mas são considerados pelos respondentes

como menos importantes, a saber: visitar museus, ir a concertos, sair com amigos, viajar, ir ao cinema, fazer esportes, ir dançar e ir ao teatro.

Entre outros aspetos, uma discussão que podemos fazer desses resultados – e que merece um maior aprofundamento em pesquisas futuras – é que os alunos estão a responder a uma pergunta relacionada com a sua aprendizagem, a saber: "como aprendo mais e melhor". Refletindo à posteriori sobre as perguntas formuladas no questionário, estamos convencidos de que os resultados teriam sido significativamente diferentes se a questão "o que mais gosto de aprender" tivesse sido colocada de outra forma, acentuando o "fazer", ou seja, "o que mais gosto de fazer...". Além de esta diferente formulação fazer jus à célebre teoria de Dewey – *Learning by doing* (DEWEY, 2007, 1ª ed. 1916), ela remeteria mais para a ideia de atividade e não tanto para uma percepção bastante interiorizada de que a aprendizagem ocorre apenas na escola, através de aulas, disciplinas e conteúdos curriculares.

## 5 IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTES

A realização de uma pesquisa empírica focada nas perspectivas das crianças e não nas perspectivas dos professores e de outros adultos, como é comum, foi considerada, no âmbito do Projeto NESTT, uma abordagem desafiadora para termos uma imagem sobre os entendimentos das crianças sobre o que é aprender e o que não é. Na verdade, as experiências de aprendizagem não formal e informal tendem a ser vistas pelos alunos como atividades, mas não como aprendizagens. Os respondentes tendem a limitar a noção de aprendizagem ao contexto escolar e a subsumir o seu papel ao "ofício de aluno"; por outro lado, mostram um reconhecimento menos internalizado das situações e contextos educacionais não formais como fontes de aprendizagem. Por outras palavras, o interesse em compreender as perspectivas dos alunos sobre as suas experiências de aprendizagem contribuiu quer para dar voz a estes atores sociais, que muitas vezes não são suficientemente ouvidos sobre estas e outras questões que lhes dizem diretamente respeito, quer para fornecer informações sobre o modo como os professores ensinam e a sua relação com a formação de professores.

Além disso, os resultados enfatizam as visões críticas dos alunos sobre o ensino, especialmente em relação à predominância de aulas expositivas. Trabalhando em grupos, em pares e em projetos na escola; estudando e aprendendo em casa e em seus amigos; e aprendendo viajando, visitando museus, ouvindo música, entre outras questões

relacionadas com a aprendizagem fora da escola, são consideradas pelas crianças como formas mais significativas e agradáveis de aprendizagem. Os resultados da pesquisa ensinam-nos muito sobre as perspectivas dos alunos, bem como a forma como eles expressam as suas ideias e opiniões sobre o ensino e a aprendizagem. Embora os itens do questionário se referissem a experiências de aprendizagem variadas, em diversos contextos de educação formal e não formal, os resultados revelam uma forte identificação de muitas respostas com a estrutura e a cultura escolares, tendendo a limitar a noção de aprendizagem aos espaços e tempos de escopo curricular.

Levando em consideração os resultados da pesquisa, um conjunto de implicações e recomendações são de seguida apresentadas, procurando-se salientar a importância de aspectos relacionados com a ação e a formação docentes:

- a) A cultura escolar revela-se profundamente internalizada nas percepções e representações das crianças e dos adolescentes sobre a aprendizagem. De um modo geral, não veem como aprendizagem o que fazem e experimentam nas suas vidas diárias, tendendo a considerar apenas como aprendizagem aquilo que é inerente à escola, ao currículo e acima de tudo à sala de aula;
- b) No entanto, revelam sentido crítico em relação a algumas características das práticas de ensino que vivenciam nas suas escolas, tais como aulas expositivas, predomínio do trabalho individual, excesso de trabalho escolar para fazerem em casa, pressão dos exames, entre outros;
- c) O facto de o questionário ter sido respondido no espaço escolar (e tendo em conta tudo o que este representa, material e simbolicamente) terá influenciado as respostas, mostrando que as crianças tendem a restringir a sua condição de cidadãos/ãos e de atores sociais ao papel de alunos;
- d) A distinção entre educação formal, não formal e informal pode ter uma utilidade analítica, mas é necessário estabelecer relações de complementaridade e não de oposição entre as diversas modalidades;
- e) Alargar o currículo escolar ao espaço público e comunitário, nomeadamente à cidade, e motivar a utilização dos recursos existentes, como a biblioteca escolar e a biblioteca pública, visitar museus, ir ao teatro, contactar a natureza, etc. pode contribuir para o esbatimento de barreiras existentes entre as mesmas;
- f) Os resultados da pesquisa expressam o interesse dos alunos em realizar atividades que lhes permitam uma aprendizagem autónoma, através de visitas de estudo, trabalho de campo, etc. associando essas atividades ao trabalho em

projeto, numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. A integração das tecnologias digitais no mundo escolar pode proporcionar essa autonomia, não só para ocasionalmente pesquisarem informações, mas principalmente para um trabalho sistemático de seleção, organização, etc. em pesquisas orientadas para a produção de conhecimento e não apenas para a sua reprodução.

Uma abordagem transformadora da educação, e concomitantemente do trabalho e da formação docentes, implica promover a participação dos alunos nos processos de tomada de decisão e ouvi-los como membros de comunidades de aprendizagem das quais são co-construtores. Nesse sentido, defendemos que mudar as políticas e as práticas de formação de professores também implica questionar uma concepção ainda dominante da escola e das práticas de ensino, mas simultaneamente uma concepção dominante de criança que considera que ele/ ela está a ser preparado/a para ser cidadão/ã e ator social, mas ainda não é. Esta concepção desvalorizada da criança e da infância está ainda muito enraizada, constituindo um obstáculo à mudança de políticas e de práticas educativas, com destaque para a formação de professores. Para remover esse obstáculo é crucial o papel dos decisores políticos, das instituições de ensino superior e de outras entidades responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, mas também de atores sociais e políticos – as crianças, os adolescentes, os jovens – que são cidadãos hoje e não apenas no futuro – não podendo, portanto, ser-lhes sonogado o direito de participação em assuntos que lhes dizem diretamente respeito, tanto na escola como no espaço público, em geral.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A., TEBET, G.G.D.C., RODRIGUES, T.C. Brazilian Childhood Studies and relations to Children's Rights. In: **Human Rights for Children and Youth** (Sociological Studies of Children and Youth, Vol. 24), Emerald Publishing Limited, p. 59-77, 2019.

AMIGUES, R.; ZERBATO-POUDOU, M.T. **Comment l'enfant devient élève**: les apprentissages à l'école maternelle. Paris: Retz, 2000.

BAUTIER E., CHARLOT, B., ROCHEX J.-Y. Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. In: Van ZANTEN, A. (dir), **L'école, l'état des savoirs**, Paris: La découverte, 2000.

BROUWER, N., KORTHAGEN, F. Can Teacher Education Make a Difference? **American Educational Research Journal**, 42(1), 153–224, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CEDEFOP. **Future Skills Supply in Europe**: Medium-term forecast, synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. Disponível em: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4086\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4086_en.pdf). Acesso em 10 Nov. 2020.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. Le métier d'enfant: définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 14, n. 3, p. 295-335, juil./sept. 1973.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. *Questões para a Educação Hoje*. Artmed Editora, 2005.

CHARLOT, B. **La notion de rapport au savoir**: points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Paris: Anthropos, 1997.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks. Pine Forge Press, 1987.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica, 2007 (1ª ed. 1916).

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DUBET, F., MARTUCCELLI, D. **A l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris: Seuil, 1996.

DURU-BELLAT, M. Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. **Carrefours de l'éducation**, vol. 16, no. 2, pp. 182-206, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. **Towards More Knowledge-based Policy and Practice in Education and Training**. Commission Staff Working Document, SEC (2007) 1098, Brussels, 2007. Disponível em [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/educ2010/sec1098\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/sec1098_en.pdf). Acesso em: 23 Out. 2020.

EUROPEAN COUNCIL (2018) Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, **Official Journal of the European Union**, 4.6.2018, C 189/01. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT). Acesso em 29 Out. 2020.

EUROPEAN UNION. **Key Competences for Lifelong Learning**: European reference framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>. Acesso em 23 Fev. 2020.

FERREIRA, F. I. **Teachers Make a Difference**: European Benchmark in Teacher Training, Santo Tirso: Whitebooks, 2019.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.). **Formação de Professores**. Aprendizagem Profissional e Acção Docente. Porto: Porto Editora, pp. 329-344, 2009.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 38, p. 239-251, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200004>. Acesso em 17 Mai. 2020.

FERREIRA, F. I., ANJOS, C. I. Percorrendo os campos da formação de professores e da infância. In: FERREIRA, F.I, ANJOS, C. I. (Orgs.). **Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional**. Santo Tirso/Maceió: De Facto Editores/Edufal, p. 7-17, 2015.

FERREIRA, F. I., OLIVEIRA, J. M. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 127-148, 2007.

GOOD, T. L., BIDDLE, B. J., BROPHY, J. E. **Teachers make a difference**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1975.

HATTIE, J. It's Official: Teachers Make a Difference. **Educare News: The National Newspaper for All Non-government Schools**, n. 244, p. 24-31, 2004.

JAMES, A., JENKS, C., PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1988.

KORTHAGEN, F. A. J. How teacher education can make a difference, **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 4, p. 407-423, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>. Acesso em 14 out. 2020.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LÚCIO, J., FERREIRA, F. I. Children's Rights in Times of Austerity: Social awareness of pre-service teachers in Portugal. In: GILLET-SWAN, J., COPPOCK, V. (Eds.). **Children's Rights, Educational Research and the UNCRC: past, present and future**. Oxford: Symposium Books, p. 101-119, 2016.

MARCHI, R. C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Rev. Port. de Educação** [online]., vol.23, n.1, pp.183-202, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=374/37417089009>. Acesso em 15 Out. 2020.

MAYALL, B., The sociology of childhood in relation to children's rights, **The International Journal of Children's Rights**, n. 8, p. 243-259, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/15718180020494640>. Acesso em: 28 Out. 2020.

MOOD, A. M. Do teachers make a difference? A report on recent research on pupil achievement, in **Do teachers make a difference?** Washington: Bureau of Educational Personnel Development, U.S Office of Education, US Government Printing Office, pp. 1-24, 1970.

NETO, C. **Libertem as crianças**. A urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: Contraponto, 2020.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **The future of education and skills Education 2030**. The future we want. Paris: OECD, 2018

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. **TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals**, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2020.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2019.

PERRENOUD, Ph. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PROUT, A. **The future of childhood**. New York/London, Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP J., CORSARO W. A., HONIG M. S. Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. In: QVORTRUP J., CORSARO, W.A., HONIG, M. S. (eds) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Palgrave Macmillan, London, 2009.

RAYAN, S., NORTHEY-PARKS, K. Professional preparation for pedagogy of play. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; EDWARDS, Susan (eds). **The Sage Handbook of Play and learning in Early Childhood**. London: Sage, 2014, p. 204-215.

RAYOU, P. Les savoirs scolaires. **L'Année Sociologique**, v. 50, n. 2, p. 557-569, 2000.

ROCHEX, J.-Y. **Expérience scolaire et procès de subjectivation**. L'élève et ses milieux. Université Paris 8, 2000.

ROCHEX, J.-Y. **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris: PUF, 1995.

SARMENTO M.J., MARCHI R.C., TREVISAN G.P. Beyond the Modern 'Norm' of Childhood: Children at the Margins as a Challenge for the Sociology of Childhood. In: BARALDI C., COCKBURN T. (eds.) **Theorising Childhood**. Studies in Childhood and Youth. Palgrave Macmillan, Cham, 2018.

SILVA, A. N. (2011). **Jogos, brinquedos e Brincadeiras: Trajetos Intergeracionais**. Vila Verde: Athaca.

SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: evolution de l'objet, evolutions du regard. **Education et Sociétés**, n. 2, p. 9–33, 1998. Disponível em: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=893>. Acesso em: 21 Abr. 2020.

SIROTA, R. Le Métier d'Élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104, pp. 85-108.1993.

TANISLI, D. How Do Students Prove Their Learning and Teachers Their Teaching? Do Teachers Make a Difference? **Eurasian Journal of Educational Research**, n. 66, p. 47-70, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.3>. Acesso em: 21 Jun. 2019.

TOMÁS, C., FERREIRA, M. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e14109, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109> Acesso em: 03 Nov. 2020.

WHITEBREAD, D. **The importance of play**. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. Belgium: Toy Industries of Europe (TIE), 2012.

WILKINSON A.G, HAMILTON, R. J. Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: teachers make the difference. **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n. 2, p. 221-235, 2003. Disponível em: [https://doi:10.1016/S0742-051X\(02\)00105-1](https://doi:10.1016/S0742-051X(02)00105-1). Acesso em: 14 Mai. 2019.

WOOD, E. The Play–Pedagogy Interface in Contemporary Debates. In: BROOKER, Liz, BLAISE, Mindy, Edwards, Susan (eds). **The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood**. London: Sage, 2014, p. 145-156.