

ANO 52-2, 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

ANO 52-2, 2018

faculdade de psicologia e de ciências da educação
universidade de coimbra

revista portuguesa de
pedagogia



Ficha Técnica

Fundador | Founding Member

Emile Planchard

Diretora | Director

Ana Maria Seixas

Editora | Editor

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

Universidade de Coimbra (Portugal)

Comissão de Redação | Editorial Committee

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

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Conselho Editorial | Editorial Board

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

Universidade do Minho (Portugal)

Ana Teberosky | ateborosky@ub.edu

Universitat de Barcelona (Espanha)

Ángel García del Dujo | agd@usal.es

Universidad de Salamanca, (Espanha)

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

Universidad de Huelva, (Espanha)

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

Universidade de Coimbra (Portugal)

António Nóvoa | anovoa@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

António Teodoro | teodoro.antonio@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)

Felice Carugati | felice.carugati@unibo.it

Università di Bologna (Itália)

Fernando Ribeiro Gonçalves | fgonc@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Francisco Peixoto | fpeixoto@ispa.pt

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

João Barroso | jbarroso@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

João José Matos Boavida | jjboavida@gmail.com

Universidade de Coimbra (Portugal)

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

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquín García Carrasco | carrasco@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanha)

Jorge Ávila de Lima | javilalima@hotmail.com

Universidade dos Açores (Portugal)

José Alberto Correia | correia@fpce.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Edição | Edition

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensauc@ci.uc.pt

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

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

Infografia | Infographics

Mickael Silva

Impressão e acabamento | Printing & Finishing

Sersilito, Empresa Gráfica, Lda.

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

Tiragem | Circulation

170

Depósito legal | Legal Deposit

97717/96

ISSN

0870-418X

ISSN Digital | Digital ISSN

1647-8614

DOI da Revista | Journal's DOI

10.14195/1647-8614

DOI do Volume | This issue's DOI

10.14195/1647-8614_52-2

Periodicidade | Regularity

Semestral

Estatuto Editorial | Editorial Statute

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

José Eustáquio Romão | jer@terra.com.br

UNINOVE - Universidade 9 de Julho (Brasil)

José Ignacio Aguaded-Gómez | aguaded@uhu.es

Universidad de Huelva (Espanha)

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

Universidade do Minho (Portugal)

Licínio Lima | llima@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

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

Universidad de Huelva, (Espanha)

Maria Assunção Flores | aflores@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Augusta Bolsanello | mabolsanello@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Maria das Dores Formosinho Sanches Simões |

rnformosinhosanches@gmail.com

Universidade Portucalense (Portugal)

María Dolores Prieto Sánchez | lola@um.es

Universidad de Murcia (Espanha)

Mario Carretero | mario.carretero@mac.com

Universidad Autónoma de Madrid (Espanha)

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

Universidade de Lisboa (Portugal)

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

Universidad de Alicante (Espanha)

Steve Graham | steve.graham@asu.edu

Vanderbilt University (EUA)

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

University of Oxford (Inglaterra)

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

Université Laval (Canadá)

Vítor Manuel Reia-Baptista | vreia@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Morada para correspondência | Correspondence address

Revista Portuguesa de Pedagogia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

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

E-mail: rppedagogia@fpce.uc.pt

Assinatura 2 volumes/ano | Subscriptions 2 volumes per year

Individual:

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

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

Institucional:

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

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

Preço - este número | Price - this issue

13,50 euros

Proprietário | Owner

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

Endereço do Proprietário: | Owner's address

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

NIPC

501617582

Sede de Redação | Editor's headquarters

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

Índice / Index

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

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

Constanza Kaliks Guendelman²

Resumo

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

Palavras-chave: educação; formação; diálogo; alteridade

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

2 Email: ckaliks@gmail.com

Artigo recebido a 18-05-2018 e aprovado a 13-12-2018

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

Abstract

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

Keywords: education; formation; dialogue; otherness

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

Resumen

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

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

Palabras clave: educación; formación; diálogo; alteridad

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

A alteridade como elemento constituinte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Chegados aqui

O mito, os discursos e as falas

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

Boaventura Sousa Santos identifica algumas das características do senso comum:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Oiçamos então:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como alerta António Nóvoa, devemos:

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Coimbra, 3 de maio de 2018

Luís Mota

(IPC, ESE | GRUPOEDE, CEIS20, UC)

Normas de Colaboração

1. Normas de formatação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Livro

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

b) Livro traduzido

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

c) Capítulo de livro

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

d) Artigo

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

e) Comunicação em reunião científica

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

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

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

- Dissertação / Tese disponível na Internet

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

g) Referências de artigos online

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

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

2. Disposições gerais

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

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

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

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

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

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