



## “EDUCAÇÃO A QUANTO OBRIGAS” QUANDO SE TORNA O CURRÍCULO UM ‘EXTRA’ OU UM ‘ENRIQUECIMENTO’ ?

Pedro Duarte  
ESE-P.Porto  
Carina Coelho  
ESE-P.Porto

### Resumo

O debate sobre educação na esfera pública tem vindo a caracterizar-se por um esvaziamento educativo, isto é, pela desconsideração de conceitos, valores e preocupações fundamentais e historicamente constituintes da reflexão em educação. Desprovida dos seus suportes axiológicos, a discussão educativa orienta-se, sobretudo, para uma vocação utilitária, de resposta às necessidades da economia e do mercado, justificada à luz das teorias do capital humano. Esta ocupação discursiva estende-se aos tempos de educação (e de vida) das crianças, os quais, altamente institucionalizados, são decididos de forma heterónoma e em função de um eventual benefício escolar ou vantagem competitiva, no mercado global. Com este artigo procuramos contribuir para uma reflexão sobre infância, tempo livre e ludicidade que se oriente por fundamentos eminentemente educativos e que se liberte de referenciais escolares e instrumentalistas da educação. Ou, por outras palavras, para pensarmos as possibilidades de conjugar harmoniosamente o currículo, a liberdade e a ludicidade.

**Palavras-chave:** Educação; Infância; Tempo livre; Ludicidade; Currículo

## “EDUCATION, HOW MUCH YOU DEMAND”: WHEN THUS THE CURRICULUM BECOMES AN ‘EXTRA’ OR AN ‘ENRICHMENT’?

Pedro Duarte  
ESE-P.Porto  
Carina Coelho  
ESE-P.Porto

### Abstract

The debate on education in the public sphere has been characterized by an educational emptiness, that is, by the disregard of concepts, values, and concerns that are fundamental and historically constitutive of reflection in education. Devoid of its axiological supports, the educational discussion is primarily oriented towards a utilitarian vocation, responding to the needs of the economy and the market, justified in the light of human capital theories. This discursive occupation extends to the educational (and life) times of children, which, highly institutionalized, are heteronomously decided and based on a potential school benefit or competitive advantage in the global market. With this article, we seek to contribute to a reflection on childhood, free time, and playfulness that is guided by eminently educational foundations and that frees itself from educational and instrumentalist school references. Or, in other words, to think about the possibilities of harmoniously combining the curriculum, freedom, and playfulness.

**Keywords:** Education; Childhood; Free time; Playfulness; Curriculum

## 1. Introdução

Como identifica Biesta (2020), o discurso contemporâneo sobre educação – que agrega influências associadas à comunicação social, ao discurso político e, até, ao senso comum – tem sido marcado por uma certa desconsideração dos fundamentos, conceitos e preocupações emergentes dos estudos em educação. Explicando por outras palavras, a reflexão, no domínio público, sobre educação não se fundamenta em conceitos e posturas especificamente educativos. Podemos justificar esta tendência à luz de dois movimentos complementares. Em primeiro, a perpetuação de posturas que não só criticam a investigação feita em educação, como desvalorizam – ou, na sua versão mais radicalizada, negam – os seus contributos, conceitos e evidências (Amado & Boavida, 2008). Em segundo, destacamos uma espécie de colonização do discurso educativo, patente nas diferentes esferas sociais, que é substituído por linguagens mais próximas da tradição económica, que desconsidera valores e preocupações que são, historicamente, constituintes da reflexão em educação, como a justiça social, a tolerância ou o bem-comum (Giroux, 2023; Teodoro, 2022).

Por conseguinte, esta reflexão pública nem sempre se estabelece como uma ponderada e suportada discussão educativa. De facto, não só no espaço público como na academia, privilegia-se um olhar *sobre* educação (Amado, 2017), por vezes marcado por um «apetite voraz por números (...) [que] opera como se fosse contável tudo o que é educativamente relevante» (Monteiro, 2023, pp. 12-13). Esse *apetite voraz* é inconciliável com uma linguagem problematizadora, fundada na tradição eminentemente educativa, na qual a educação não é tida como um objeto de estudo descontextualizado, mas como um campo próprio, onde os seus fundamentos axiológicos, ontológicos e teleológicos não são remetidos para um plano de reflexão secundária, antes estabelecem-se como um alicerce fundacional do pensamento e constitutivo do discurso (Reboul, 2017).

Na sequência desse pressuposto, este trabalho visa, acima de tudo, reforçar o discurso educativo associado aos diferentes contextos, atividades e

organizações orientadas para a infância. Por outras palavras, neste documento procuramos, acima de tudo, partilhar uma reflexão que discuta a infância, tempo livre e ludicidade, a partir de fundamentos eminentemente educativos. Assumindo essa finalidade, organizamos o texto em três grandes eixos: i) uma discussão associada ao modo como a educação se legitimou como uma preocupação social e política de especial relevância; ii) uma reflexão orientada para o modo como a educação, em particular a educação escolar, regula o tempo de vida das crianças; iii) uma ponderação fundamentada sobre como o (conceito de) currículo pode contribuir para uma discussão mais ampla sobre este tempo de vida das crianças.

## 2. A 'ascensão' da educação

Como partilhado no parágrafo anterior, a educação foi-se estabelecendo como um domínio político e social com paulatina importância. A este propósito, necessitamos de reconhecer que não seria rigoroso reduzir a preocupação educativa ao período contemporâneo. De facto, a história da educação elucida-nos como, ao longo dos séculos, diferentes preocupações foram emergindo, que tanto marcaram múltiplas correntes de pensamento, como condicionaram as opções políticas tomadas (Manacorda, 1992). Como tal, temos consciência que a história da educação é, também ela, particularmente representativa da história das ideias e da própria história política. Ainda assim, para este trabalho, iremos iniciar a ponderação a partir do século XX.

Optamos por esse período, essencialmente, por duas razões. Por um lado, pela legitimidade científica que procurou estabelecer-se em torno da educação e da sua investigação. Pese embora se reconheça que já na década 1880 se tenham iniciado os primeiros cursos de pedagogia e o estabelecimento das primeiras cátedras, é no século subsequente que se inicia «um período de enorme efervescência no domínio da Educação, quer do ponto de vista das reformas educativas, quer do ponto de vista da reflexão e da investigação» (Amado & Boavida, 2008, pp. 292-293).

Essa efervescência possibilitou, inicialmente, a autonomização da pedagogia em relação a outras áreas científicas, nomeadamente em relação à psicologia. Nesta sequência, contribuiu, também, para a institucionalização sistematizada do ensino sobre pedagogia, inicialmente através das Escolas Normais – ou seus equivalentes europeus – e, já depois da II Guerra Mundial, através do reconhecimento das Ciências da Educação como uma área de investigação própria, que não se restringe à pedagogia, mas antes integra um contributo amplo e diversificado de domínios científicos. Sintetizando, a partir da década de 1960, a investigação em educação firma a importância, simultânea, «de um campo autónomo e de um agrupamento disciplinar e interdisciplinar focando o mesmo objecto» (Amado & Boavida, 2008, p. 303). Este reconhecimento conduziu à valorização da especificidade da educação, entendendo-a de forma ampla, não a reduzindo a nenhum processo ou espaço particular, mas antes a um processo pluridimensional que contribui para um certo aperfeiçoamento individual ou coletivo (Amado, 2017; Boavida, 2013).

Por outro lado, esta consciencialização que o ato educativo requer um compromisso humanizante com o aperfeiçoamento singular e comunitário igualmente se implica com a valorização da educação em dois documentos fundacionais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). No primeiro texto, além de se definir «toda a pessoa tem direito à educação» (n.º 1, artigo 26.º), explica-se que

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Essa formulação, não só estabelece as finalidades educativas – favorecer a plena expansão da personalidade humana, reforçar os direitos e as liberdades, contribuir para a manutenção da paz

–, como identifica os valores que alicerçam os diferentes processos educativos: a compreensão, a tolerância e a paz. Esses mesmos fundamentos éticos são reforçados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), quando enquadra a educação na promoção de um «espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena» (alínea d, n.º 1, artigo 29.º).

Na sequência destes – e de outros – documentos estruturantes, diferentes países foram assumindo um compromisso cada vez mais comprometido com a educação. Esta preocupação não se reduziu apenas à educação formal, como contribuiu para a valorização de outras experiências educativas. Neste contexto, existem diferentes exemplos como as bibliotecas, os cinemas, as universidades populares ou séniores, os Centros de Atividades de Tempos Livre (CATL), centros de explicações, salas de apoio ao estudo, as instituições orientadas para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que, direta ou indiretamente, têm assumido uma preocupação educativa.

Precisamos, contudo, de atentar em dois aspectos particulares. Como se evidencia pelos próprios exemplos partilhados, grande parte das organizações educativas – sobretudo aquelas orientadas para as crianças – institucionalizou-se (Araújo, 2009). Essa institucionalização, pelo menos em parte, faz-se à custa ou da mimetização de um certo modelo escolar ou, então, através da legitimação da sua existência pela pertença à escola ou como resposta às necessidades estritamente escolares. Explicando por outras palavras, as organizações educativas orientadas para as crianças ou optam por replicar práticas típicas das experiências escolares ou, então, legitimam-se socialmente por serem um complemento a essa mesma escola. Essa postura estabelece-se, na realidade, como uma forma de *confinamento* (Monteiro, 2023), uma vez que os referenciais considerados para a discussão e prática educativa, de algum modo, parecem circunscrever-se à referencialidade escolar, desconsiderando, desvalorizando ou negando outros referenciais, correntes e conceitos. Esta postura não só enfraquece e

restringe artificialmente a discussão e ação educativa, como esvazia a própria investigação em educação e, conseqüentemente, os seus possíveis contributos.

Necessitamos, também, de articular esta linha de pensamento com uma outra corrente de reflexão: uma certa privação ontológica associada ao próprio conceito de educação. Como partilhado ao longo das páginas anteriores, o século XX foi estruturante para consagrar a dimensão pública (Biesta, 2023; Dempsey, 2023) do ato educativo, fazendo sobressair aspetos que se fundiram com o próprio conceito de educação, como cidadania, compromisso comum, democracia assim como os valores humanistas, relacionados com a tolerância, a solidariedade e a justiça (Giroux, 2023). Nesta linha de pensamento - e apropriando-nos com certa liberdade do pensamento de Reboul (2017) -, a educação, além de promover um diálogo intergeracional e intertemporal, associado ao conhecimento que, como uma verdadeira herança humana, se procura preservar, igualmente assumiu uma função que poderemos denominar de *curadoria* de valores, uma vez que era igualmente responsável por preservar esses valores intrinsecamente educativos.

Contudo, a ascensão da educação, isto é, o aumento de organizações e reflexões associadas às experiências educativas, criou condições para uma pluralidade de correntes, linguagens e discursos, nem sempre coerentes, nem sempre fundamentados, nem sempre transparentes. Neste processo, aqueles que eram os valores educativos e públicos vão transitando, ou para a tentativa de obscurecer ou negar a dimensão axiológica da educação, na ideia que é possível (e até desejável) uma educação sem valores; ou, então, caminharam para um relativismo moral pleno, em que os valores educativos devem, acima de tudo, subalternizar-se aos valores singulares de cada família (Duarte, 2023). Essa análise é particularmente bem captada por Boavida (2013, p.23), quando nos alerta para «um individualismo crescente, fruto remoto do racionalismo e do iluminismo, e mais recentemente do liberalismo económico e de um criticismo axiológico, que se está a transformar em indiferentismo e puro subjetivismo».

Esta mesma postura conduz a uma profunda instrumentalização da educação. Desprovida dos seus suportes axiológicos, a discussão educativa orienta-se, sobretudo, para uma vocação utilitária, de resposta às necessidades da economia e do mercado e ao desenvolvimento de pretensas competências fundamentais para futuro (laboral), reduzindo a educação a um bem-privado e justificando-a à luz das teorias do capital humano (Biesta, 2020, 2023; Dempsey, 2023; Gimeno Sacristán, 2005). Neste contexto, preocupações com a justiça social, o bem-comum ou o aperfeiçoamento individual e coletivo deixam de ser considerados na discussão pública, optando-se por discussões centrada nas técnicas que as crianças devem aprender, nas opções educativas com maior eficiência, no desenvolvimento económico que se aspira, entre outros temas que em muito pouco se articulam com as conceções humanistas e humanizantes anteriormente mencionadas (Giroux, 2023; Teodoro, 2022).

Essa dimensão é incrementada quando orientamos a nossa reflexão para a educação de crianças. De acordo com essa linha de pensamento, é fundamental que o tempo livre das mesmas adquira uma qualquer utilidade prática, mesmo que à custa dos períodos de lazer (Araújo, 2009). Por conseguinte - e tomando como referência o partilhado ao longo do texto - o tempo das crianças é, então, reconvertido, não raras vezes sem a sua anuência, em tempo educativo; por sua vez o tempo educativo é reduzido a um tipo de educação concreta, aquela que pode ser traduzida num qualquer benefício escolar ou numa vantagem competitiva, no mercado global.

### 3. Tempo de vida, tempo de educação?

No parágrafo anterior, discutimos o modo como o tempo das crianças é, pelo menos implicitamente, colonizado como tempo escolar ou tempo escolarizado (Gimeno Sacristán, 2015). Essa postura é coincidente com uma certa corrente de pensamento que tem dificuldade de reconhecer e valorizar a agência da infância (Duarte, 2021). Portanto, e como nos recorda Valter Hugo Mãe (2024, p.

102), «na infância, os planos estão à mercê de um juízo exterior. Como se viesse um deus explicar as ordens para a santidade». Encontramo-nos, então, numa situação em que o tempo livre das crianças deixa de ser verdadeiramente livre (Araújo, 2009), antes transformando-se num período de decisão heterónoma, também quando experienciam situações educativas. Por esse motivo, as crianças têm, de facto, um reduzidíssimo tempo verdadeiramente livre (Gimeno Sacristán, 2008).

A este propósito, necessitamos de reconhecer que a tradição escolar em muito contribuiu para a legitimação desta conceção do processo educativo (Freire, 1974). De acordo com esta postura, a relação hierárquica entre educador-educando é uma inevitabilidade, decorrente do maior e mais fundamentado conhecimento do educador, em relação aos educandos. Por esse motivo, legitima-se uma autoridade vertical, sendo esperado que o educador decida, à medida que o educando obedece; que o educador saiba mais e por isso transmita conhecimento e o educando saiba menos, por isso apenas aprenda. Dada a influência do modelo escolar, esses pressupostos são apropriados, por vezes acriticamente, por outros contextos e experiências educativas, que perpetuam esta racionalidade ou, até, que a fortalecem (Monteiro, 2023). Como tal, as crianças experienciam, predominantemente, tempos que, ora de forma mais evidente, ora de forma mais implícita, dialogam com o tempo que vivenciam na sala de aula.

Por esse motivo, como defende Gimeno Sacristán (2008), precisamos de reconhecer dois aspetos fundamentais: i) como foi sendo já salientado, o tempo educativo não se circunscreve ao tempo escolar (ou escolarizado), e muito menos se reduz ao tempo vivenciado em sala de aula; ii) o tempo da educanda e do educando não é nem o tempo da educadora ou do educador, nem apenas o tempo de educação, é, acima de tudo, o seu tempo de vida. Necessitamos, ainda assim, de reforçar que qualquer tempo educativo «é um tempo de interação humana, infundavelmente frágil, incerto, líquido, mas, por esse motivo, tão valioso» (Duarte, 2021, pp. 201-202).

Nesta linha de pensamento, constatamos que o tempo educativo é, também ele, um tempo de

vida. Efetivamente, qualquer experiência educativa é marcada pelo diálogo entre os tempos de vida de cada pessoa e concretiza-se na interação entre cada indivíduo, o seu contexto, a sua realidade educativa e a sua própria vida (Boavida & Amado, 2008). Assim, as experiências educativas estabelecem-se como experiências interconstitutivas, pelas quais cada pessoa se (re)constrói em interação com o outro, mas também tem a possibilidade de reconstruir e reconfigurar o seu tempo e o seu próprio contexto. Como tal, o tempo educativo consubstancia-se num tempo de totalidade da vida de cada pessoa, em que o passado, o presente e o futuro dialogam (Boavida, 2013), pelo que a tentativa de rotinizar, mecanizar ou instrumentalizar resultará na rotinização, mecanização e instrumentalização da própria vida.

Deste modo, as reflexões sobre as experiências educativas adquirem fundamental pertinência. Num contexto em que o tempo educativo se reduz à sua utilidade económica, é fundamental ampliarmos e aperfeiçoarmos a discussão destes momentos. Como tal, é necessário melhor articular a discussão desenvolvida com as preocupações próprias dos estudos curriculares.

#### 4. Afinar a discussão (não-)curricular

Antes de avançarmos com uma discussão mais ponderada sobre os aspetos curriculares, importa melhor clarificar alguns conceitos. Recuperando os contributos de Gimeno Sacristán (2008, 2015), podemos considerar três categorias distintas de tempo:

- Tempo escolar: relacionado com o tempo que as crianças efetivamente estão no contexto escolar, seja através de aulas, outro tipo de atividades ou, até, tempo livre;
- Tempo escolarizado: entendido como o tempo que, ainda que não seja vivenciado em contexto escolar, é condicionado por atividades escolares, como o estudo, a realização de trabalhos para casa, atividades promovidas por centros de estudos ou centros de explicações, atividades próximas do modelo escolar (conservatórios, centros de línguas, catequese, entre outros);

· Tempo extraescolar: percebido como o tempo de cada criança que não tem uma relação direta ou indireta com a escola, como momentos de lazer, períodos de vivência familiar, participação em atividades culturais ou projetos educativos não escolares (academias de desporto, grupos de teatro, escuteiros, entre outros).

Como se pode constatar pelo descrito, os diferentes tempos identificados permitem, acima de tudo, diferenciar como, na vida das crianças, os seus tempos são, ou não, condicionados pela instituição escolar, seja o período que de facto passam nesta organização, sejam experiências que de algum modo replicam ou respondem a necessidades da educação formal. Não estamos, pois, perante a diferenciação entre tempo livre ou tempo não livre. Ainda que tradicionalmente a escola seja um contexto pouco associado ao tempo livre, essa diminuta liberdade prende-se mais com as atividades letivas do que com o espaço que é a escola.

Importa, então, diferenciar o que se pode entender por atividade letiva e por atividade não letiva (Duarte, 2021):

- Atividades letivas: estão associadas às atividades, promovidas em contexto escolar, que adquirem uma dimensão formal e que, tradicionalmente, visam responder ao definido pelo currículo prescrito<sup>2</sup>
- Em contexto escolar, estas atividades são, predominantemente, desenvolvidas em sala de aula e de acordo com um horário predeterminado, embora tal não seja obrigatório;
- Atividades não letivas: todas e quaisquer atividades que, podendo ou não ser realizadas em contexto escolar, são vivenciadas pelos educandos, e as orientações identificadas no currículo prescrito não são uma prioridade para as mesmas. Em contexto escolar, podemos associar estas atividades àquelas que não surgem no horário dos estudantes nem adquirem o grau de formalidade

associado às aulas, como saraus, sessões de leitura promovidas pela Biblioteca, atividades desportivas, ente outras.

A par dessa distinção, importa recuperar a ideia de atividade de enriquecimento curricular, que tradicionalmente correspondem a atividades, promovidas em contexto escolar, mas desenvolvidas por agentes externos à instituição, que visam complementar as competências e conteúdos definidos pelo *currículo prescrito* (Araújo, 2009). A propósito da realidade espanhola, mas que dialoga com as particularidades portuguesa, Gimeno Sacristán (2008, p.24) descreve-as do seguinte modo:

são apêndices das atividades escolares, embora estes programas pós-escolares se destinem a ter uma entidade própria, mas servem de apoio à atividade escolar. São programas que proporcionam acolhimento, segurança e apoio às famílias trabalhadoras, melhorando simultaneamente os resultados académicos.

Face ao descrito, foi possível compreender a diversidade de atividades e experiências educativas que podem ser vivenciadas pelas crianças. Importa, contudo, refinar a discussão à luz dos contributos do campo de estudos do currículo.

Como partilha Dempsey (2023), o currículo é um projeto público, que se desenvolve de modo plural nos múltiplos contextos educativos e se vivencia de forma multidimensionada, marcado por preocupações associadas ao conhecimento, à cultura e à transformação social. Nesta sequência, podemos entender o currículo como «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares» (Duarte, 2021, p.41). Estas duas conceções convergem com a ideia de que o currículo não se circunscreve aos documentos, mas antes se implica na vida (e no tempo) que é experienciado em cada escola. De facto, o currículo surge, então, como o elemento idiossincrático e identitário das realidades escolares, como o seu conceito definidor.

Dada esta importância no âmbito escolar, o currículo perpassará diferentes domínios relacionados com a educação formal, como as decisões

2 «Currículo prescrito: este conceito refere-se, no seu essencial, ao corpus de textos e orientações curriculares definidas por um órgão de soberania que delibera sobre o que deverá ser integrado em cada um dos estabelecimentos de ensino» (Duarte, 2021, p.52).

políticas e organizacionais, o planeamento pedagógico, a avaliação, os valores e conhecimentos preservados, as dinâmicas instituídas, o que se ensina e o que não se ensina, entre outros. Este aspeto é, na realidade, o argumento central do texto: quando privilegiamos um discurso que se faz através do modo como determinada experiência educativa se aproxima ou afasta do currículo – não raras vezes através de formulações pouco transparentes como *atividades extracurriculares* ou *atividades de complemento curricular* – incorremos num esvaziamento da reflexão educativa, da sua diversidade e riqueza (Monteiro, 2023). Ao legitimarem-se as atividades ou experiências educativas predominantemente de acordo com um discurso curricular contribui-se, uma vez mais, para a colonização pela escola de tempos que não são seus e para uma privação ontológica de outras – muitas outras – experiências que procuram reivindicar um território próprio (Gimeno Sacristán, 2015), que pode ser alternativo ou, até, conflitual ao currículo.

## 5. Considerações finais

Antes de finalizar, é relevante reconhecer que a tensão que foi apresentada ao longo destas páginas adensa-se quando se toma em consideração que as crianças que frequentam atividades escolarizadas, tendencialmente, obtêm melhores resultados escolares (Gimeno Sacristán, 2008). Por conseguinte, estamos perante um fenómeno que não só parece diminuir o alcance do conceito de educação, como, pelo menos de forma implícita, contribui para a perpetuação de desigualdades sociais e de injustiças educativas. Mas por esse motivo, este debate afirma-se como premente e fundamental.

Efetivamente, ao reconhecermos como as atividades escolarizadas contribuem para o sucesso ou insucesso escolar das crianças, igualmente reconhecemos que estes tempos e experiências implicar-se-ão no futuro de cada pessoa, naquilo que será o seu percurso escolar e profissional, nas conceções sociais e humanas que desenvolve, na sua identidade e autoconceito. Como tal, não

se trata, apenas, de uma ponderação menor no âmbito educativo. É, na realidade, um eixo de ponderação central que necessita de ser realizado. Partindo desse desafio, propomos três ideias que decorrem da reflexão já partilhada:

1. A ponderação sobre a infância, o tempo livre e a ludicidade não se pode fazer sem um enquadramento educativo: sem visarmos didatizar o tempo livre de cada criança, necessitamos de avançar com um enquadramento que nos permita, de facto, refletir sobre cada momento com um olhar verdadeiramente educativo, remanescente das vocações que marcaram o século XX e sobre o modo como a educação é um processo humanizador e humanizante, que contribui para o aperfeiçoamento individual e coletivo;
2. A discussão do tempo livre e do lazer da criança não deve ficar reduzida à dimensão da sua temporalidade: de facto, mais que o tempo ser escolar ou não escolar, importa reivindicar momentos para que as crianças possam, verdadeira e genuinamente, experienciar liberdade e ludicidade, como uma condição necessária para a educação e o exercício democrático. Portanto, o debate não se enriquecerá ao perpetuar falsas dicotomias, antes convém perceber como será possível conjugar harmoniosamente o currículo, a liberdade e a ludicidade;
3. A educação não se reduz ao escolar, pelo que urge legitimar múltiplas experiências educativas, como modo de ampliar o conceito e a discussão em educação: a incapacidade de reconhecermos e valorizarmos a diversidade de tempos e modos educativos dificultará a possibilidade de imaginarmos e recriarmos diferentes práticas educativas, não como uma forma de procurar a inovação pela inovação, mas como condição necessária para problematizar axiológica e teleologicamente a educação que temos e a educação que aspiramos.

## Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3th ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

- Amado, J., & Boavida, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), (pp. 89-104). <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2023). Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school. Em C. A. Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education* (pp. 148-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-11>
- Boavida, J. (2013). Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? Em *Educação, perspectivas e desafios* (pp. 21-33). Imprensa da Universidade de Coimbra. [https://doi.org/10.14195/978-989-26-0767-2\\_1](https://doi.org/10.14195/978-989-26-0767-2_1)
- Assembleia Geral da ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral da ONU.
- Dempsey, M. (2023). Curriculum: the great public project. Em C. A. Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education* (pp. 39-54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-4>
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). El tiempo escolarizado fuera del horario escolar. La escolaridad se hace a sí mesma insuficiente. Em *Ensayos sobre el currículo: teoría y práctica* (pp. 247-281). Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2023). *Insurrections: education in an age of counter-revolutionary politics*. Bloomsbury Publishing.
- Mãe, V. H. (2024). *Deus na escuridão*. Porto Editora.
- Manacorda, M. A. (1992). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* (3th ed.). Cortez.
- Monteiro, H. (2023). Onde estará Nicanor? Pedro Duarte e a crítica ao confinamento do educativo ao escolar. Em *Olhar, pensar e ouvir a escola: rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica* (pp. 6-15). Furar o Cerco.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da educação*. Edições 70.
- Teodoro, A. (2022). Conclusion: limitations and risks of an OECD global governance project. Em *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance* (pp. 180-197). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003255215-10>

**Pedro Duarte** PhD em Educação pela Universidade de Santiago Compostela. Docente na Escola Superior de Educação do P. Porto, investigador integrado no inED e colaborador do CITCEM. Principais áreas de docência e investigação: 'desenho e desenvolvimento curricular', 'políticas educativas e administração escolar' e 'educação cidadã'. Contacto: [pedropereira@ese.ipp.pt](mailto:pedropereira@ese.ipp.pt)  
ORCID: 0000-0002-3048-6959

**Carina Coelho** Doutorada em Ciências da Educação, atualmente professora adjunta convidada da ESE P. Porto e investigadora colaboradora do inED. Tem desenvolvido a sua atividade como docente, investigadora, formadora e avaliadora em domínios como políticas educativas e avaliação em educação, relação escola-família, educação de adultos, desenvolvimento comunitário, lazer e tempo livre, transição ecológica e mobilidade ativa. Contacto: [carinacoelho@ese.ipp.pt](mailto:carinacoelho@ese.ipp.pt)  
ORCID: 0000-0003-0802-4966

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 22 de agosto de 2024.