

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Cidadania e Currículo**  
***fazer* e *dizer* de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Maria Lúcia Almeida Gomes

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
especialização em Educação e Currículo

sob a orientação da  
Professora Doutora Helena Costa Araújo

Cidadania e Currículo

*"fazer e dizer"* de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria Lúcia Almeida Gomes

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da  
Educação, especialização em Educação e Currículo

sob a orientação da  
Professora Doutora Helena Costa Araújo

2003

## Resumo

Esta tese, realizada no âmbito do mestrado em Ciências de Educação, especialização em Educação e Currículo, é centrada nas problemáticas da cidadania e do currículo, analisadas a partir de *dizeres* e *fazer*s de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresentadas nos *seus próprios termos*.

Parte-se do reconhecimento do protagonismo de alunos e alunas enunciado, de forma explícita, na recente Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001), sublinhando-se as possibilidades de agência na escola em espaços e tempos para ter *voz* e poder expressar os seus pontos de vista, contribuindo para definir a agenda educativa.

Assume-se ainda o pressuposto que o género constitui uma das formas de diferenciação que, explícita ou implicitamente, marca os contornos e expressões da cidadania. Nesse sentido, foca-se os *dizeres* e *fazer*s de raparigas e rapazes, das suas experiências e dos seus próprios *sentires* para contar sobre os modos como constroem, negociam e redefinem novos e diferenciados espaços de cidadania na escola.

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, a investigação é fruto de cruzamentos disciplinares, da Teoria e Desenvolvimento do Currículo e Sociologia da Educação, e influenciada por perspectivas feministas. Os registos utilizados na análise foram produzidos em *Grupos de Discussão Focalizada* e complementados com outros resultantes de *incursões etnográficas*, excertos de *diários* e outros registos produzidos pelas alunas e alunos que frequentavam o 3º ano de escolaridade.

Das considerações finais, destacam-se possibilidades de participação agenciada das raparigas e rapazes em diversas *instâncias* de *discussão* e *decisão*, aproveitadas no exercício activo de cidadania, mas nos seus próprios termos. Evidencia-se ainda que a ênfase em competências de cidadania pública mantém à margem, ou fora das agendas curriculares, as questões da cidadania *encorpada* nos espaços privados.

## Abstract

This thesis submitted for the award of a master's degree in Education and Curriculum, describes research into issues relating to citizenship and the curriculum. Pupils' perspectives are a central concern here, as they are key participants in the official Curricular Reorganization of Compulsory Education (2001) and in theory at least the most important beneficiaries of this curricular movements. The rationale for the research is that pupil participation can lead to their empowerment in school, when the importance of creating time and space to give pupils "voice" and to enable them to express their points of view, and be fully involved in defining the classroom *agenda* is recognized.

It is also suggested that gender is one of the things that differentiates the meanings that are given to contents of the citizenship curriculum and the ways these are expressed. Gender also affects the way pupils negotiate issues of citizenship in the curriculum. Thus, the research focuses on boys' and girls' words and activities, their experiences and feelings, and their ways of developing, negotiating and redefining new citizenship issues in school.

From an epistemological and methodological point of view, this research draws on multidisciplinary studies such as Curriculum Theory and Sociology of Education as well it acknowledges the influence of feminist perspectives. The data for the analysis was produced through *Focus Groups Discussion* articulated with ethnographic observation, diaries and other writings produced by 3rd grade girls and boys.

The research suggests that there are some possibilities in school for girls and boys' active participation through discussion and decision making and their active involvement in curriculum development. It also highlights the fact that the schools emphasis on the *public* dimensions of citizenship places a concern for the significant private dimensions of citizenship embedded in pupils' life experience at the margins of or even out of curriculum agenda.

## Résumé

Cette thèse, élaborée dans le cadre d'études approfondies en Sciences de l'éducation, spécialisation Curriculum, aborde les thématiques de la citoyenneté et du curriculum, analysées sur base des paroles et des actes des enfants du premier cycle de l'Enseignement Fondamental et présentées *par leurs propres mots*.

Le point de départ est le protagonisme accordé aux élèves, explicitement énoncé dans la récente réorganisation des curricula de l'Enseignement Fondamental (2001), tout en accentuant les possibilités d'organisation de l'espace et du temps pour leur accorder une *voix*, pour mieux exprimer leurs points de vue, et par là, contribuer à la définition de l'agenda éducatif.

Nous partons également d'une prémisse selon laquelle le genre est une des formes de différenciation qui, explicite ou implicitement, dessine les contours et modes d'expression de la citoyenneté. C'est dans ce sens que nous nous focalisons *sur les paroles et les actes* des filles et des garçons, leurs expériences et leurs *manières de sentir*, pour mieux dire comment, à l'école, ils construisent, négocient et redéfinissent des espaces de citoyenneté nouveaux et différenciés.

Du point de vue épistémologique et méthodologique, la recherche est le fruit de la Théorie et Développement du Curriculum et de la Sociologie de l'Éducation, tout en étant influencée par les perspectives féministes. Les registres utilisés dans l'analyse proviennent de *Groupes de débat ciblé*, par la suite complétés par d'autres sources, tels que des incursions ethnographiques, des extraits de *journaux intimes* et des documents rédigés par les élèves de troisième année primaire.

Parmi les considérations finales, il y a lieu de mettre en évidence les possibilités de participation agencée des filles et des garçons en plusieurs *instances de débat et de décision*, dont ils se sont pleinement servis pour exercer activement une citoyenneté, mais selon leurs propres termes. Il y a aussi lieu de mettre en évidence l'accent mis sur des compétences de citoyenneté publique qui gardent en marge ou en dehors des agendas des *curricula* les questions de citoyenneté incorporées dans les espaces privés.

## *Agradecimentos*

Às minhas filhas – Diana, Marisa, Rita e Ana – por terem sido capazes de me “dispensar” tempo e paciência! Sem elas, sem a sua compreensão, sem a sua ajuda e também sem as suas pertinentes chamadas de atenção (exigindo apenas “mimos” que tardavam quando submergia nos múltiplos afazeres), não teria terminado este trabalho!

À querida orientadora e professora Helena Araújo que, com os seus imensos saberes, extrema paciência e carinho, me orientou nesta tese. Por me mostrar como é possível permear com amizade a exigência e a profundidade reflexiva. Por me ter apoiado neste meu atribulado percurso!

À querida professora Carlinda Leite, por estar sempre e cuidadosamente atenta a mais esta “curriculista”. Por me ensinar tanto sobre o currículo, acentuando-o com uma grande dose de afectividade! E por não me deixar desistir!

Às raparigas e rapazes daquele 3º ano e a todas as outras crianças da escola. Por terem partilhado comigo sentidos dizeres e fazeres e por me mostrarem coisas que passariam despercebidas a estes olhos e ouvidos de adulta.  
Às professoras e professor da escola EB1A, pelo tempo que me deram e por me terem deixado estar lá, também como amiga.

À minha Mãe e ao meu Pai, às minhas irmãs, irmãos e a todas as outras mulheres e homens (grandes e pequenos) da minha família.  
E a todas as minhas amigas – que mereciam um outro espaço para as nomear!

Sem o apoio e incentivo constante de todas estas pessoas, eu não chegaria aqui!  
Obrigada!

# Índice

Introdução	11
interrogações da investigadora	12
noções estruturantes da investigação	14
organização do trabalho	17
Parte I	
Reflexões teóricas e metodológicas	20
Capítulo I	
Teorias de cidadania – possibilidades de recontextualização e reconceptualização	21
nota introdutória	22
reflexões em torno de conceito(s) de cidadania	22
contributos feministas para uma reconceptualização da cidadania	28
Capítulo II	
Teorias curriculares - para um currículo socialmente justo	33
nota introdutória	34
breve síntese sobre teorias curriculares	35
especificidades de gestão curricular no 1º Ciclo	42
abordagens de género no currículo	49
Capítulo III	
Educação para a cidadania: centralidade curricular e limitações práticas	58
nota introdutória	59
participação na e para a cidadania	60
situar a educação para a cidadania no currículo nacional	67
Capítulo IV	
(Com)passos metodológicos – estratégias múltiplas de investigação	76
nota introdutória	77
ser simultaneamente investigadora e ‘professora de fantoches’ - incursões etnográficas...	79
contigo eles são assim porque tu não és professora” – dilemas de investigadora...	81
captar as ‘vozes’ das crianças: possibilidades e limites dos grupos de discussão focalizada	83
“queríamos perguntar-te uma coisa”: quem escolhe os tópicos de discussão	85
“vais gravar”?- consentimento e confidencialidade	90

quem se fez ouvir e quem se manteve em silêncio?- relações de poder nos GDF	91
outros registos sobre actores e contexto de investigação	93
organização e análise de conteúdo dos registos	95
em síntese	98
Parte II	
Para uma cidadania localizada e corporizada – de dizeres da escola aos dizeres e fazeres de crianças	100
Introdução	101
Capítulo V	
Contributos para uma educação para a cidadania: políticas e propostas locais na escola...	103
“é tempo de mudar a face da escola” – transformar a escola em espaço de cidadania	104
o primeiro passo foi pintar paredes, arranjar janelas e canteiros”...	106
os professores trabalham com todos os grupos” – coadjuvação e ...	107
contrariar a artificialidade da divisão do primeiro ciclo em quatro anos	109
a escola como comunidade justa	111
“os anjos da guarda”- a mediação de conflitos entre pares	114
“os ovos misteriosos serviram para falar sobre as diferenças”- pensar o lugar de “outros” no currículo	116
“futebol em cidadania”- transformar as regras do jogo	119
Capítulo VI	
Cidadania localizada entre o privado e a comunidade	121
esboços...	123
...em quotidianos familiares	123
coser sapatos, cuidar de filhos e filhas – tarefas que marcam uma cidadania genderizada	126
“aprende-se sempre ...se cooperarem os dois” – uma divisão mais igualitária de tarefas?	129
e quotidianos de raparigas e rapazes - para uma cidadania informal	133
brincadeiras e ocupações de raparigas para além da escola	135
brincadeiras e ocupações dos rapazes para além da escola	139
Capitulo VII	
Dizeres e (a)fazeres das crianças na escola: espaços e tempos de agência	142
apresentando o grupo do 3º ano...	143
“agora a escola está mais bonita”- valorização de dimensões estéticas e expressivas	146
“temos mais disciplinas- ” sentidos das mudanças curriculares	147
(a)fazeres quotidianos - espaços e tempos de agência das crianças	147
“gostamos ou não gostamos” - crianças informadas e consultadas	151

“fazemos projectos de investigação”: da iniciativa das crianças	151
coreografia de género: separação e integração na sala de aula	152
viver em cidadania em outros tempos e espaços da escola informal	154
as “assembleias de escola” - crianças - políticas competentes	154
“os presidentes armam-se e dizem que não pode haver segredos” dilemas de poder...	162
“ser cidadão é ajudar...” – olhar os outros, distanciadas de si	162
“futebol é mesmo assim... e que ganhe o melhor” – lidar com a competição em cooperação”	163
falamos de namorados e assim...” dilemas do corpo e emoções	165
em síntese	168
Considerações finais	170
Bibliografia	180

## Introdução

Este trabalho é centrado sobre a cidadania e currículo, analisadas a partir de dizeres e fazeres de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. As leituras que aqui se apresentam incidem nos modos como alunas e alunos são posicionados e se posicionam na escola como cidadãs e cidadãos, nos *seus próprios termos*.

Foca-se em modos de dizer e fazer distinguidos por referência ao género. Tal pressupõe que o género constitui uma das dimensões de diferenciação que, de forma explícita ou implícita, contribui para que raparigas e rapazes se orientem ou sejam orientadas em diversos percursos para a cidadania (Gordon, Holland e Lahelma, 2000).

Serão então preocupações centrais identificar lugares e papéis atribuídos às alunas e alunos na *escola oficial*, isto é, no currículo, nos programas oficiais e em outros espaços e tempos da escola *informal* e *física*. Pretende-se assim dar conta das possibilidades de participação entendidas e “agarradas” por alunas e alunos numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Começam a ter expressão significativa, sobretudo em contextos académicos, trabalhos com origens disciplinares diversas sobre *saberes das crianças*, contribuindo para aceder a quotidianos infantis (e juvenis) a partir de dizeres e fazeres das próprias crianças (Ferreira, 2002). Este interesse pelas *vozes* das crianças tem sido crescente também em Portugal e a actual ênfase na

sua participação e envolvimento na escola pode constituir-se como oportunidade para a sua *mobilização activa e expressiva* (Sarmiento, 2002).

Ao nível do currículo enuncia-se, agora de forma mais explícita, um maior protagonismo dos alunos e alunas e reconhece-se a importância de ter em conta os seus pontos de vista, de criar condições para que participem na tomada de decisões que afectam as suas vidas. Sendo assim, como se tem traduzido, nas práticas escolares, esse 'ter em conta' os pontos de vista das e dos *aprendizes*?

No início desta investigação, interessava-me perceber conteúdos e práticas educativas que, no dizer de actores envolvidos, se inscreviam numa pedagogia centrada na criança e no/a jovem. As medidas educativas enunciadas na recente *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (2001) convocam mesmo um maior protagonismo para alunos/as: propõem-se outros modos de organização do currículo e dos tempos lectivos e introduzem-se "novas áreas curriculares não disciplinares", sugerindo-as como possibilidade de envolvimento de alunas e alunos na escola e nos processos de gestão curricular. Todas estas propostas são fundadas numa concepção de ensino e aprendizagem, que se pretende orientada para o desenvolvimento de competências ou seja de "saber em acção" (M.E.-DEB, 2001:9).

Esta análise mais macro moveu-me no início deste percurso investigativo, levou-me a seminários, encontros, instigou e orientou as minhas leituras. Deparava-me continuamente com a mesma questão: se estas mudanças se justificam pela importância de uma formação integral das crianças, para que se transformem em cidadãos críticos, activas, participantes, como vivem essas mesmas crianças estas mudanças? Que oportunidades, espaços e tempos lhes são atribuídos ou reservados para que alunas e alunos, se desenvolvam como cidadãos e cidadãos?

É, pois, em torno destas questões que vou desenvolver este trabalho.

- ***interrogações da investigadora***

Estou consciente da interferência das minhas múltiplas condições (e condicionantes) – de mulher, mãe de quatro meninas/raparigas, educadora e investigadora. Mais, assumo estas múltiplas condições como desafiantes, já que me apelam à coerência e vigilância crítica para, em todas elas, me complementar e completar.

São razões ou interesses mais amplos que não se confinam a esta investigação. Interferem, em meu entender positivamente, experiências e subjectividades pessoais que estão profundamente interrelacionadas na minha vida familiar e profissional. Envolvida em investigação nas escolas, assumo-me como investigadora e educadora e revejo-me constantemente nestes múltiplos papéis, quando trabalho com as crianças e jovens, quando ouço e procuro escutar as minhas filhas. Confrontada com crescentes dilemas, foi-se (a)firmando a urgência de estar atenta e escutar mais vezes as crianças e jovens, porque elas preenchem o meu quotidiano, porque com elas tenho crescido como profissional e como mãe.

Na importância de dar *vez e voz* (Araújo, 1998) às crianças, reconheço aquela inquietação que me acompanha desde a minha formação inicial como educadora de infância numa escola onde se afirmava o protagonismo das crianças, onde nos desafiavam a olhar e escutar o mundo através dos *olhos* e *ouvidos* de crianças (Tonucci, 1987). Essa inquietação é maior quando convivo com outras crianças, já em escolas básicas e que continuam a surpreender-me com a profundidade e acuidade dos seus olhares críticos sobre o mundo (da escola e da vida). Encontro novas tonalidades nos quotidianos escolares das crianças que me são próximas ou que me deixaram aproximar nesta escola e comigo partilharam dizeres e fazeres.

Simultaneamente reflecto sobre a minha história pessoal e familiar. Reconheço olhares e vozes próximas, críticas, das minhas filhas, e assim revejo percursos e projectos ainda a viver. Questionam-me sobre a forma como as minhas experiências influenciaram a escolha do tema. Dizia-me uma professora, “consideras importantes essas questões do género e da cidadania...porque

viveste situações que te marcaram". Foram (são) experiências, *epifanias cumulativas* umas, outras *revividas* (Denzin, 1989), marcas profundas na minha história de vida que me apontaram o olhar e despertam outros sentidos. Vozes longínquas, algumas que se cruzam com outras mais próximas, *empáticas, críticas*, todas *autorizadas* porque compostas com vidas reais (Hadfield e Haw, 2001). Aos longos destes (e de outros percursos paralelos) foram estas pessoas que, nos tempos diversos da minha vida profissional e pessoal, me têm acompanhado e desafiado.

Assim tenho percorrido *caminhos de multivocalidade* (Vasconcelos, 2000) e cheguei aqui, trazendo estes textos compostos em *polifonia* (*ibidem*), isto é, textos em que a minha voz é entremeada pelas vozes das crianças, das minhas filhas, de investigadoras e outras pessoas com quem trabalhei.

Assumo-me assim ao longo deste texto, com a minha subjectividade, múltiplos papeis e consciente que ao escrever estes textos, estou a escrever-me a mim própria, "não num sentido narcísico, mas num sentido colectivo profundo" (Van Manem, *cit.* Vasconcelos, 1996:6).

Sandra Harding afirma que a investigadora faz parte do quadro que tenta pintar:

"Quer dizer, os adquiridos, crenças e comportamentos sobre classe, raça, cultura e género do próprio investigador devem ser colocados dentro da moldura que ele tenta pintar...Assim, o investigador aparece-nos não como uma voz de autoridade invisível e anónima, mas como uma pessoa real, histórica, com desejos e interesses concretos e específicos" (*cit.* Vasconcelos, 2000:39).

Neste percurso investigativo, recorri também a autoras/es feministas que debatem 'tradicionais' teorias de cidadania, assumindo-as como *oportunidade e desafio* (Lister, 2002) e outras que, estabelecendo relações entre teorias feministas políticas e teorias feministas educacionais, articulam as questões de género, cidadania, educação (Arnot e Dillabough, 2000; Araújo, 2000), escola e currículo (Gordon, Holland e Lahelma, 2000; Francis e Skelton, 2001).

Parto do pressuposto que o modo como alunos e alunas percebem e atribuem sentido a conteúdos e práticas educativas, contribuem para a sua (trans)formação de cidadãos e cidadãs.

Proponho-me compreender trajectos esboçados por aprendizes/cidadãos e dar conta das possibilidades que lhes são dadas para intervirem, projectando-nos para lugares e modos de ser *já cidadãos* nestes quotidianos escolares.

Pretendo (a)perceber ainda se, por referência ao género, poderão associar-se diferentes sentidos atribuídos ao que lhes é dito e possível aprender, ao que lhes é dito e possível fazer ou ao que lhes é dito ou possível ser.

- ***noções estruturantes da investigação***

Neste primeiro ponto, procuro elucidar e articular algumas noções estruturantes deste trabalho, nomeadamente "género" e "participação das crianças".

O "género" define-se por um conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, elaboradas pela sociedade de acordo com as suas necessidades e impostas aos indivíduos como modelo de identificação. Ou, segundo Helena Araújo, e de acordo com Joan Scott, "género"

é também uma forma de referir uma relação que vai sendo construída, mas também está já projectada em termos de percepções, representações, formas de organizar a actividade humana, entre homens e mulheres" (Araújo, 2001: 146).

Quando se fala de 'diferenças' entre rapazes e raparigas na escola confunde-se com o que é percepcionado como *natural* ou *obvio* (Hammersley, 2001) fazendo-se pouco para alterar tradicionais *códigos de género* (Arnot, 2002). Na medida em que este estudo é contextualizado numa escola, retoricamente construída como co-educativa, interessa-me perceber a forma como raparigas/alunas e rapazes/alunos partilham e constroem as suas identidades, em relação e também em oposição com os seus pares (tendo presente que, também por razões de classe, idade, capacidade mental ou física e etnia, coabitam diferentes condições de aprendizes). Nesse sentido o género é utilizado como *ferramenta analítica*, realçando o *carácter relacional* (Araújo, 2001).

Na elaboração desta *geografia de género*, implica estar também atenta ao modo como alunas e alunos (re)criam *fronteiras* e/ou esboçam *percursos alternativos* (Thorne, 1993) nas *rotas de aprendizes em trânsito para a cidadania* (Gordon, Holland e Lahelma, 2000).

No que diz respeito à "participação das crianças", esta é sugerida como conteúdo de cidadania e prende-se com as condições e possibilidades de alunos e alunas intervirem na escola, isto é, terem espaços e tempos para expressar os seus pontos de vista, contribuindo para definir a agenda educativa. Tal pressupõe considerar a sua participação a seu modo e nos seus próprios termos, em situações e contextos que lhes dizem respeito.

A noção de participação orientada para o *empowerment* é preenchida substantivamente por elementos como "envolvimento", "poder", "partilha" "iniciativa" e "voz" (Hadfield e Haw, 2001; Winter, 1997).

Sentir que é possível partilhar significados com outro/a, encontrar a palavra, falar por si mesma/o e sentir que é ouvido pelos/as outros/as, faz parte do processo de participação gradual e activa (Hadfield e Haw, 2001; Winter, 1997). Mark Hadfiels e Kaye Haw (2001) definem participação do seguinte modo:

"(...) participação é envolvimento e poder responsável, partilhado por todos aqueles que têm um interesse significativo no serviço que é prestado. A participação ao serviço da juventude é partilha de responsabilidades com o maior número possível de jovens em todos os domínios. O objectivo deve ser o de os encorajar a iniciar e dar continuidade a actividades e dar-lhes voz efectiva em decisões sobre objectivos, finalidades e actividades. (Hadfield e Haw, 2001:486)<sup>1</sup>.

No entanto, as políticas educativas nem sempre significam um imediato alargamento da influência material e social dos jovens. Além disso, importa clarificar o sentido que se dá à participação<sup>2</sup>. Por exemplo: apelidar de "participação" a 'integração' de crianças e jovens em instituições educativas ou projectos já existentes e, contraditoriamente, impossibilitá-los de exercer aí

---

<sup>1</sup> Traduzido do original. Ao longo das minhas reflexões, "aproprio-me" de leituras realizadas, traduzindo os textos originais. Por isso, as citações de diversos/as autores/as que, no original se encontravam por exemplo em língua inglesa ou em castelhano, são aqui apresentadas em português. No entanto, mantenho o autor e a referência de página do original.

<sup>2</sup> Mais à frente, no capítulo sobre "educação para a cidadania", apresento uma "escala de participação" elaborada por R. Hart (

qualquer influência é, de acordo com Micha de Winter (1997), é falar de uma "pretensa" participação.

Importa ainda referir que os modos de participação são também diferenciados em termos de género e, como tal, deve ser tido em conta no processo de educação para a participação. Cathie Holden e Nick Clough (2000), chamam a atenção para esta diferenciação, exemplificando com trabalhos desenvolvidos e apresentados na publicação "Crianças como cidadãs – educação para a participação" (Holden e Clough, 2000).

Pode então perguntar-se: quem participa? Em que contextos podem participar? Ou ainda: de que forma a participação pode consubstanciar-se no *empowerment* das crianças e jovens?

É, então, da constelação de situações várias que crianças e jovens (raparigas e rapazes) se posicionam ou são posicionados em contextos variados sendo mais ou menos visíveis as suas vozes, mais ou menos considerados os seus pontos de vista.

- ***organização do trabalho***

Nos capítulos seguintes, inseridos nesta primeira parte, procuro dar conta de contributos de autoras e autores que têm aprofundado teorias de cidadania e teorias curriculares, para depois situar as propostas de educação para a cidadania que emergem de recentes movimentos curriculares, nomeadamente a partir da reorganização curricular generalizada ao 1º e 2º ciclos de Ensino Básico em 2001. Início o trabalho por uma abordagem mais ampla de teorias de cidadania e de teorias curriculares, para em seguida as situar em recentes movimentos curriculares e configurações específicas para o 1º ciclo.

Assim, no capítulo que se segue, apresento a minha leitura de algumas teorias de cidadania e realço contribuições de feministas que, em meu entender, têm contribuído para a recontextualização da cidadania, assumindo debates e outros contributos como *oportunidade e desafio de reconceptualização* (Lister, 2000).

No segundo capítulo, centrado sobre teorias curriculares, o percurso apresentado é organizado a partir de contributos de autoras e autores que no domínio do currículo têm realizado trabalhos significativos. A reflexão é mais desenvolvida sobre as contribuições que se situam numa teoria crítica do currículo e sobre possíveis configurações da cidadania, transpostas para o campo curricular.

É com base nas reflexões apresentadas nestes dois primeiros capítulos que elaboro um terceiro, versando sobre conteúdos e processos que enformam a educação para a cidadania na escola. Nesse terceiro capítulo, procuro articular estes dois primeiros, focando o modo como a "educação para a cidadania" é pensada no currículo e na organização escolar, reflectindo sobre conteúdos e processos que preenchem substantivamente essa "área curricular transversal".

Os debates em torno da educação para a cidadania têm pontuado as agendas educativas e (re)surgem sempre que, em outros domínios da esfera pública, se dá conta de "deficits cívicos e de participação", "crise de valores", "apatia ou indiferença de cidadãos". Sugere-se então a inclusão desta "área curricular transversal" para complementar e/ou reforçar a intervenção educativa no domínio da formação das crianças e jovens, preparando-os de modo a assumirem o seu papel de cidadãos/ãs no "futuro". A proposição "para" que entremeia a educação e a cidadania sugere que alunos e alunas são tidos como aprendizes presentes, mas projectados como "cidadãos a ser", isto é, são *agora* "preparados para assumirem o seu lugar como cidadãos no futuro" (Gordon, Holland e Lahelma, 2000:188). O que leva a pensar nas possibilidades que (se) esboçam em contextos educativos permeados por tensões entre emancipação e regulação, controle e agência" (*ibidem*).

Discuto, então, concepções e propostas de cidadania que emergem das actuais propostas curriculares, focalizando, de modo especial, as que são apresentadas para trabalhar com alunas e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, recorro a trabalhos realizados sobre esta temática e a documentos apontados como (re)orientadores das práticas escolares, nomeadamente o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) e o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 1997).

O quarto capítulo centra-se em perspectivas e estratégias metodológicas assumidas nesta investigação. Aqui as opções são, também do ponto de vista epistemológico, influenciadas pelas abordagens interpretativas. É uma investigação em que os dizeres e fazeres das crianças são interpretados e reinterpretados em contextos e textos construídos em *polifonia*, isto é, incorporando as diferentes vozes em presença (Vasconcelos, 2003<sup>3</sup>).

Nesse sentido, os dados são recolhidos, utilizando estratégias múltiplas como *incursões etnográficas*, *grupos de discussão focalizada* com rapazes e raparigas de idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, diários e outros registos, produzidos em contexto escolar e que, de modo interactivo, contribuiram para (re)definir a agenda da investigação.

Na segunda parte, depois de situar o projecto de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico, é a partir de dizeres e fazeres de um grupo de crianças do 3º ano que procuro dar conta de sentidos atribuídos pelas alunas e alunos a essas propostas curriculares, concretizadas em tempos e espaços da escola *real*. É pois a partir dos *dizeres e fazeres* das crianças, das suas experiências e pontos de vista, dos seus próprios *sentires* que pretendo chamar a atenção para a *urgência* de introduzir e salientar nos discursos sociais as posições das crianças (Lise-Arnesen, 2000) e contar sobre os modos como estas constroem, negociam e redefinem novos e diferenciados espaços de cidadania.

---

<sup>3</sup> Esta referência foi apontada num seminário orientado por esta investigadora, realizado na F.P.C.E.-U.Porto, e no qual participei.

**Parte I**

***Reflexões teóricas e metodológicas***

## **Capítulo I**

### **Teorias de cidadania – possibilidades de recontextualização e reconceptualização**

## ***Nota introdutória***

Neste capítulo procuro sistematizar, no primeiro ponto, conceitos e teorias de cidadania propostas por alguns autores e autoras que, na tradição anglo-saxónica, têm elaborado sobre esta problemática.

Não constitui objectivo deste trabalho discutir aprofundadamente a evolução histórica e social da cidadania. Considero, no entanto, ser importante esta sistematização para melhor situar as propostas de cidadania no âmbito das mais recentes medidas educativas e curriculares.

E, partindo do pressuposto referido no início deste trabalho que o género contribui para diferenciar expressões e contornos da cidadania, considero importante destacar contributos de autoras/es feministas que se têm comprometido na reconceptualização da cidadania, propondo uma *cidadania regenderizada* (Lister, 2002). Essa reflexão é apresentada no segundo ponto deste capítulo.

- ***reflexões em torno de conceito(s) de cidadania***

O termo *cidadania* tem aparecido de forma *persistente* nos discursos político – educativos e tem vindo a ser substancialmente alargado, desde os anos 90, em resultado de lutas sociais e de investigações produzidas em diversos domínios, sugerindo novos tipos de cidadania ou novas formas de exercício da cidadania.

É um conceito polissémico<sup>4</sup>, suscita abordagens teóricas diferentes e mutáveis nos mesmos locais e tempos, associando-se diversos modos de operacionalização do conceito. Assim se evolui de um conceito (restrito) de cidadania, enquadrado pelas noções de direito e dever de participação e

---

<sup>4</sup> Consideramos pertinente o pequeno excerto de *Alice, do outro lado do espelho*, de Lewis Carroll, sugerido por M<sup>a</sup> do Céu Roldão (1999) como metáfora das relações entre poderes, discursos e significações: "o problema, replicou Alice, é saber se é possível fazer uma palavra significar um monte de coisas diferentes - A questão, respondeu Humpty Dumpty, é saber quem manda. Só isso" (in Roldão, 1999: 9).

associação em todas as formas de vida colectiva, pública, para uma noção mais extensiva, expressiva e profunda de *conscientização, envolvimento e comprometimento*<sup>5</sup> também na esfera privada.

A cidadania, fundada na tradição filosófica e política liberal define os seus conteúdos, históricos e socialmente ampliados, por referência a direitos e obrigações individuais, a estatuto de pertença e a formas de participação em comunidades políticas. Partindo-se de uma definição de cidadania cívica enquanto estatuto e pertença, passa-se pela inclusão da participação política e vai-se avançando para uma definição de cidadania que engloba estes primeiros conteúdos (de estatuto, de pertença e participação) para se incluir nos discursos e conteúdos de cidadania os denominados direitos sociais. Assim, os direitos de cidadania evoluíram e ampliaram-se, em consequência das mudanças sociais e históricas diversas marcando diferentes momentos de desenvolvimento da cidadania (Santos, 1994).

No domínio da análise sociológica, considera-se referência importante a caracterização realizada por T.H.Marshall no trabalho intitulado "*Citizenship and Social Class*", publicado em 1950. Este autor define cidadania como "o conteúdo da pertença igualitária a uma dada comunidade política e afere-se pelos direitos e deveres que o constituem e pelas instituições a que dá azo para ser social e politicamente eficaz" (*cit.* Santos, 1994:210).

Estes conteúdos de cidadania evoluíram com base no que Marshall define como "três tipos de direitos": Os primeiros foram os "direitos civis", que compreendiam "os direitos de liberdade pessoal, de expressão, de pensamento e religião, direito de propriedade e estabelecer contratos válidos e direito de justiça" (Marshall, *cit.* Anzola,2003:2). Os segundos foram "direitos políticos" que compreendem "o direito de participação no exercício do poder político como membro de um grupo/corpo investido de autoridade política ou como eleitor dos seus membros" (*ibidem*). Os direitos sociais de cidadania foram,

---

<sup>5</sup> Estas noções são centrais nas propostas pedagógicas (e políticas) de Paulo Freire, autor e pedagogo que trabalhou insistentemente a educação, propondo por exemplo, a *governança democrática da escola pública*. "Ou seja, a realização da escola democrática não é possível sem uma organização e administração das escolas igualmente democrática, sem um poder escolar democrático e participativo, sem práticas de cidadania numa escola que se pretende constituir como cidade, em direcção ao seu auto-governo" (Lima, L., 2000: 59).

ainda de acordo com Marshall, os terceiros e compreendem "o direito de segurança e de bem – estar económico mínimo e o direito de usufruir plenamente da herança social e viver como pessoa *civilizada*, de acordo com os limites predominantes na sociedade" (Marshall, *ibidem*).

De acordo com Boaventura Sousa Santos (1994)

"um dos principais méritos da análise de Marshall consiste na articulação que opera entre cidadania e classe social e nas consequências que dela retira para caracterizar as relações tensionais entre cidadania e capitalismo" (Santos, 1994:210).

Marshall é apontado por muitos/as autores/as como uma referência importante nas análises da cidadania, do mesmo modo que chamam a atenção para se ter em conta o contexto social e político específico em que se situa o trabalho deste sociólogo inglês. O que significa que qualquer modelo de análise, ao ser utilizado em outros contextos históricos e sociais, deve ser recontextualizado.

Boaventura S. Santos, por exemplo, compara a evolução e extensão dos os três tipos de direitos definidos por Marshall – civis, políticos e sociais, referenciando-os ao desenvolvimento do capitalismo nos países do centro e reagrupando-os em duas gerações e avança na análise de uma terceira geração de direitos que denomina de "direitos culturais" (Santos, 1989). Steve Stoer e Helena Araújo (1992) na obra *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semi-Periferia Europeia* sistematizam, a partir de Sousa Santos (1989), essas três gerações de direitos aí denominados "direitos humanos".

Assim, como é referido na obra citada, "os direitos de primeira geração - civis e políticos - foram "conquistados, devido em grande parte às lutas desenvolvidas pelas classes trabalhadoras", no 1º período de "desenvolvimento do capitalismo liberal, prolongando-se ao longo de quase todo o século XIX" (Stoer e Araújo, 1992:157).

A "consolidação dos direitos sociais e económicos", que, de acordo com os mesmos autores, corresponde "à «segunda geração» dos direitos humanos", e que ocorre no período do "capitalismo organizado", começa no final do séc. XIX e estende-se até aos anos sessenta" (*ibidem*).

Finalmente, os direitos de 3ª geração, também designados "direitos pós-materialistas", correspondem "aos direitos culturais referidos frequentemente como formas alternativas de vida". (Stoer e Araújo, 1992:157). Estes direitos emergiram no terceiro período que Sousa Santos denominou de "capitalismo desorganizado" (*ibidem*).

Ainda segundo Boaventura Sousa Santos (1994) os "direitos pós-materialistas", resultam da emergência dos novos movimentos sociais, fundados na "revolta da subjectividade contra a cidadania, da subjectividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante" (Santos, 1994:214). O autor refere que neste domínio o *movimento estudantil dos anos sessenta* marca o triunfo da subjectividade sobre a cidadania e que importa perceber as relações entre o que denomina de "três marcos da história da modernidade: Subjectividade, Cidadania e Emancipação". Afirma, na análise crítica das relações entre estes três marcos, que

"a constelação ideológica-cultural hegemónica do fim do século parece apontar para a reafirmação da subjectividade, em detrimento da cidadania e para a reafirmação desigual de ambas em detrimento da emancipação" (Santos,1994:203).

Ainda segundo o autor, esta tarefa será "particularmente urgente para aqueles que se identificam com o que nesta constelação é afirmado sem contudo se poderem identificar com o que nela é negado ou negligenciado" (Santos, 1994:203).

Voltarei a esta questão da importância de recontextualização e reconceptualização da cidadania no ponto seguinte deste capítulo, elaborado a partir dos contributos de teóricas feministas neste domínio. Essas teóricas também salientam que não se pode fazer uma aplicação monolítica de teorias ou conceitos e argumentam, com base em análises realizadas em diversos contextos, que a formalização e consagração legal de direitos não é condição suficiente para assegurar a sua universalização.

Também não me vou debruçar ainda sobre as questões da cidadania na escola<sup>6</sup>. No entanto, aproveito esta referência ao estudo de Steve Stoer e

---

<sup>6</sup> A articulação das teorias de cidadania na escola e no currículo será apresentada no terceiro capítulo desta primeira parte.

Helena Araújo, centrado sobre a "escola e aprendizagem para o trabalho" para reforçar essa ideia importância da contextualização das análises: estes autores chamam a atenção para a situação semi-periférica de Portugal e concluem, pela análise realizada numa escola real como a heterogeneidade e complexidade das relações e condições dos "agrupamentos sociais" resultam em desiguais distribuições e apropriações dos direitos culturais e mesmo de outros direitos mais *básicos* (Stoer e Araújo, 1992). Continuam em debate os processos de regulação destes direitos, o que tem implicações também nas formas de acesso, nas condições e possibilidades que existem ou são criadas para que todos os grupos sociais sejam incluídos tanto numa cidadania *formal*, isto é, na pertença a um estado-nação, como *substantiva*, usufruindo do conjunto de direitos civis, políticos e sociais e culturais.

Percorrendo ainda contribuições para a discussão de conceitos de cidadania, outros autores/as<sup>7</sup> identificam *modelos* baseados em discursos filosóficos e políticos predominantes.

Por exemplo, Hans Gunsteren caracteriza e simultaneamente critica, a partir do contexto social e político alemão, quatro modelos dominantes de cidadão ideal: o liberal individualista, o comunitarista, o republicano (ou conservador) e o neo-republicano (Gusteren, 1996:40).

Assim, segundo este autor (Gunsteren, 1996:40) o cidadão *liberal-individualista* é politicamente neutro e independente e será, por princípio, responsável no que toca ao cumprimento dos deveres 'básicos' (o voto, o pagamento de impostos, as contribuições sociais) e racional na tomada de decisões. É ainda um defensor da sua individualidade e direito de privacidade. Nesse sentido a sua condição de cidadã/ão é apenas limitada por um (aparente) respeito pelos outros, depois de assegurados, ao máximo, os benefícios pessoais.

Na crítica a este ideal de cidadão/ã o autor refere inconsistências e contradições porque "o espírito cívico, a legitimidade e o reconhecimento

---

<sup>7</sup> Ver, entre outros, Arnot et al (1995), H. van Gunsteren (1996), Jones e Jones (1992) e M. de Winter (1996).

público não surgem nem se desenvolvem apenas porque se apela nesse sentido; são um sub-produto de outras actividades e acontecimentos (*ibidem*).

O *comunitarismo* concebe a cidadania como "qualidade dos indivíduos abdicarem dos seus interesses pessoais em favor da comunidade, na qual o sentimento de pertença é força motriz para o seu desenvolvimento, procurando manter sempre presentes os valores tradicionais que, historicamente, identificam essa(s) comunidade(s) e que permitem manter a estabilidade" (*ibidem*:41). O objectivo dos/as cidadãos/ãs será "repetir a formula bem sucedida que permitiu a sobrevivência e crescimento da sua comunidade". Nesta linha de pensamento, a pertença a uma comunidade baseia-se na partilha de interesses comuns, funcionais para os/as cidadãos/ãs. Isto é, "uma comunidade que é tida como um mero recurso, não é comunidade" (Gunsteren, 1996:41).

Segundo este mesmo autor, podemos argumentar com duas objecções a esta concepção comunitária de cidadania:

"a primeira objecção é que a consciência de utilidade e necessidade da comunidade não fornece uma base forte para a sua manutenção, nem para a sua pertença ; a segunda tem a ver com a excessiva ênfase no "pensar certo" que torna "assustadora" a perspectiva de emancipação e restringe demasiado a liberdade, impedindo algum espaço de autonomia, de individualismo e sentido de justiça, necessários para a formação de cidadãos/ãs (Gunsteren, 1996:42).

Já no modelo republicano (ou conservador), o cidadão ideal é activo na esfera pública e leal entusiasta que valoriza e proclama os sinais de identidade nacional (como a bandeira, o hino e outras canções patrióticas). Esta perspectiva enferma, segundo o autor, de uma visão ingénua da possibilidade de moldar os cidadãos nos valores e princípios de uma Nação ou pequena comunidade. Também incorre no perigo de sobrevalorização das virtudes militaristas (coragem, disciplina, devoção e obediência inquestionável) e apresenta ainda outras limitações, já que "conduz à massificação e identidades neutras e, desrespeitando as significações pessoais e a diversidade, toma como absoluta uma comunidade" (*ibidem*:42).

O quarto modelo de *cidadania neo-republicana* apresenta argumentos dos anteriores, articulando-os de outra forma. Assim, e em síntese, o/a cidadão/ã

ideal é aquele que é autónomo, leal, com sentido de justiça e desempenha o duplo papel de governar e ser governado, tal como se referiu em relação às posições anteriormente apresentadas. No entanto, esta concepção de cidadania difere e complementa as anteriores porque "a autonomia do/a cidadão/ã é garantida pela república, porque a sua capacidade de tomar posições emerge principalmente do tratamento da pluralidade e ainda porque a sua lealdade está directamente relacionada com uma organização ela própria plural, a da república" (Gusteren, 1996: 46-47).

Pelo que até aqui vimos, as abordagens e os conceitos cidadania estão relacionadas com contextos históricos e sociais específicos. No entanto, e ainda segundo Hans van Gusteren (1996) apresentam ideias comuns: a comunidade pública, uma comunidade especial entre outras, a cidadania individual como produto de actividades dos/as cidadãos/ãs inseridos na república" (1996:48).

Da mesma maneira que os conceitos são enformados por conteúdos específicos, também focam umas dimensões em detrimento de outras. Por exemplo, acentua-se o estatuto legal e a dicotomia entre direitos e deveres, quando se define cidadania como

"a qualidade do cidadão [sic] ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a (...) esse vínculo jurídico-políticos que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e de obrigações" (Figueiredo, 1999:35).

Segundo Steenbergen (1996) o reconhecimento de direitos e benefícios implica a responsabilização e aceitação de deveres, por um lado, com o Estado e por outro, com a comunidade. Argumenta-se, por isso, para que um indivíduo seja considerado cidadão e, como tal, possa, simultaneamente, "governar e ser governado", deve reunir determinadas qualidades e qualificações. Nesse sentido "cidadania é um ofício para o qual é preciso qualificar-se" (Steenbergen, 1996:2).

De acordo com este autor, evoluímos de uma "definição [de cidadania] estritamente política que coloca a ênfase na relação do cidadão ou cidadã com o Estado, para uma concepção mais ampla e sociológica do termo, focada na

relação do/a cidadão/ã com a sociedade, como um todo [privado, público, político e social] " (*ibidem*).

Já num discurso que salienta as dimensões éticas e morais da cidadania configura-se o/a cidadão/ã *moralmente desejável* como o indivíduo leal aos valores comumente aceites numa determinada comunidade/país. Além da leal, espera-se que o ou a cidadã da *modernidade* seja tolerante e respeitador da diversidade de identidades, opiniões e comportamentos (numa sociedade plural), partilhe responsabilidades no seu contexto pessoal, em grupos, organizações e estruturas políticas e, finalmente, seja capaz de assumir uma posição quando estão em risco princípios da sociedade civil – cidadania num contexto privado" (Winter, 1997:28).

A partir desta ideia de *pluralidade* poder-se-ia ampliar esta análise focando as diversas dimensões de cidadania. No entanto, aqui vou apenas acrescentar algumas ideias de outros sociólogos que também partem dos contributos de Marshall e avançam noutras direcções ou criticam os seus argumentos.

Tom Bottomore (1998) refere, por exemplo, que embora Marshall reconhecesse a existência de um "elemento conflituoso" no interior da cidadania, expressava-o como "choque entre princípios opostos, não entre classes" (cit. Anzola, 2003:4). De acordo com Bottomore (*ibidem*:5) este *bias* de Marshall devia-se ao facto de analisar os reflexos da cidadania nas classes e não pensar como o próprio desenvolvimento histórico das classes produzira novos conceitos de cidadania e movimentos de expansão dos direitos. Birte Siim (2000) faz referência a algumas críticas a Marshall, a partir de trabalhos de diversos autores. Turner (1992) e Giddens (1994), por exemplo, referem cidadania como "evolucionista, monolítico e demasiado linear, mostrando uma tendência para o determinismo" (*cit.* Siim, 2000:27). Rosanvallon (1992) critica-o pelo "etnocentrismo e anglocentrismo", ao apresentar "o caso inglês como modelo para evolução da cidadania" (*ibidem*). Parte ainda de uma concepção de cidadão ideal, tendo por referência pessoas (homens) brancos que usufruem de um estatuto de igualdade formal. No entanto, e de acordo com alguns destes autores e autoras, o usufruto desses direitos formais e pretensamente universais não foram e não são distribuídos de igual modo e ainda não são

garantidos a todos os seres humanos. As desiguais condições de inclusão, participação e acesso a direitos, mesmo os mais fundamentais, contribuem para diferenciar cidadãos e cidadãs.

Como argumenta Tom Bottomore:

Diversos grupos são *cidadãos de segunda classe* ao serem discriminados nos seus direitos sociais, económicos e culturais. Encontram-se aqui mulheres e grupos étnicos, culturais e sociais excluídos. Os direitos sociais são desigualmente distribuídos no interior dos estados-nação e entre países. E, em geral, as desigualdades de implementação dos direitos humanos, especialmente dos sociais, contribuem para uma maior distinção entre diferentes regiões do mundo" (Bottomore, cit Anzola, 2003:5).

As críticas aqui referidas são importantes na medida em que obrigam a uma vigilância na aplicação de conceitos em outros contextos. Não deixam, no entanto, de reconhecer como a diversidade de pontos de vista e contributos podem ser lidos como oportunidade e desafio na reconceptualização da cidadania (Lister, 2002). É o que fazem muitas autoras feministas (algumas das quais aqui referenciadas) quando nas suas análises recorrem aos contributos de Marshall, e chamam a atenção para aspectos que emergem na sua perspectiva nomeadamente, o *anglocêntrismo* (*Anglocentrism*) e etnocentrismo (ver Siim, 2000, entre outras). Criticam ainda o *androcentrismo* (*androcentric*) subjacente no seu modelo de cidadania e uma concepção de cidadania fundada em normas masculinas, segundo as quais "o cidadão era o homem e o trabalho pago constituía, implicitamente, a base para os direitos do cidadão" (Pateman, cit. Siim, 2000:27).

No ponto seguinte apresento algumas reflexões dos contributos de feministas para os debates em torno da cidadania.

- ***contributos feministas para uma reconceptualização da cidadania***

Muitas autoras/es feministas contribuíram para aprofundar qualitativamente os debates em torno do conceito e para a inclusão de assuntos pouco debatidos anteriormente, como *identidades alternativas* (Louro, 1999) e a consideração do *cuidado* como conteúdo de cidadania (Young, 2001; Lister, 2003).

Os movimentos feministas trouxeram conteúdos significativos para aprofundar e ampliar o debate em torno da cidadania, aí incluindo as dimensões de emancipação e subjectividade feminina. Afirmam as e os investigadores feministas que têm aprofundado estas temáticas ser impossível conceptualizar e discutir cidadania sem ter em conta o género (Davies, 2001:302).

O trabalho realizado por Birte Siim (2000) constituiu uma referência importante nesta minha reflexão na medida em que foca as relações entre género e cidadania e a partir desses conceitos, analisa e sistematiza muitos dos contributos significativos de feministas que criticam abordagens de cidadania fundadas numa tradição *liberal – universalista* e chamam a atenção para a sua reconceptualização. Refere investigadoras feministas, como Anne Philipps (1992; 1993), Ruth Lister (1997, 2001), que procuram restabelecer as articulações entre direitos sociais e cidadania democrática, focando na inclusão das mulheres numa cidadania plena e igualitária e/ou analisando as condições de sua exclusão, detendo-se essencialmente nas barreiras institucionais e estruturais que impedem ou dificultam o acesso a uma cidadania substantiva (Siim, 2000).

Nos últimos dez anos, e como é referenciado por Birte Siim (*ibidem*) muitas feministas têm analisado diversos modelos de cidadania e questionam as abordagens *insensíveis ao género* (Lister, 2002). Nas suas críticas apontam um ideal de universalismo que, ao pressupor a inclusão de todos os indivíduos, cria a ilusão de igualdade, mantendo invisíveis ou marginalizados grupos/indivíduos ou desvalorizando diferenças e subjectividades pessoais. Algumas procuram desocultar processos de exclusão de grupos específicos, por razões de idade, raça, incapacidade física ou mental (como Yuval-Davis, 1997 entre outras). Outras discutem formas de participação mitigada, ilusiva que se prende também com a separação entre esfera pública e privada (Lister, 2002).

Carole Pateman (1988), outra investigadora igualmente referenciada, tem abordado a questão da exclusão das mulheres de uma cidadania activa e da sua inclusão como mães, propondo a 'revisão' de um conceito fundado num contrato sexual que não tem em conta as limitações estruturais e sociais vedam ou limitam o acesso a uma cidadania plena.

Os movimentos em torno da participação das mulheres têm sido também crescentemente orientados para a inclusão da participação na esfera privada ou espaço doméstico como conteúdo da cidadania e, nesse sentido, pensar uma cidadania plural "capaz de incluir a multiplicidade das divisões sociais" (Lister, 2002:166).

Ruth Lister tem desenvolvido importantes reflexões sobre perspectivas feministas de cidadania e num artigo recentemente publicado em Portugal na revista *ex aequo* (2002) foca no modo como diferentes forças de exclusão e inclusão (dentro, nas margens e fronteiras dos estados/nação) têm sido historicamente cruzadas e vividas pelas mulheres (e outros grupos). Cruzar(-se) (com) estas forças, tem colocado "os movimentos de mulheres no centro das lutas pela cidadania e direitos humanos" (*ibidem*: 166). Nesse sentido a autora propõe um modelo de cidadania mais amigável para com as mulheres.

Os debates em torno da cidadania têm percorrido os mesmos trilhos dos anteriores debates sobre quem era inicialmente incluído e sobre quem poderia participar nos espaços de cidadania. Direitos de pertença e inclusão são invocados pelas mulheres que sucederam, reconheceram ou foram das que antes lutaram pelos direitos básicos: estatuto e reconhecimento público de cidadã – como as lutas pelo direito de voto - e que sucessivamente foram invocando outros direitos sociais, como o direito à educação, à inclusão plena na cidadania, a 'qualificação' do cuidar como conteúdo de cidadania (Young, 1990).

Sendo assim, justifica-se o interesse nestas perspectivas feministas que, articuladas com outras abordagens poderão desafiar por um lado, concepções 'instaladas' de cidadania e modelos de cidadãs ou cidadãos ideais, fundados na tradição liberal que impedem o acesso, mantêm na margem ou invisíveis alguns grupos minoritários (tal como as mulheres) mitigando o exercício de uma cidadania activa.

Ao desafiar a divisão entre público e privado, abrem caminho para outras abordagens e talvez apontem possibilidades para resolver algumas das contradições sentidas pelas mulheres (e homens) que procuram redefinir as fronteiras nestes domínios.

Como argumenta Birte Siim (2000):

"Historicamente, as mulheres nunca foram consideradas como sujeitos autónomos e numa perspectiva de género existe, por isso, uma necessidade de regulação das famílias pelo estado com o objectivo de transformar a esfera privada da família, da sociedade civil e do mercado" (Siim, 2000:19)

A delimitação das fronteiras entre o público e o privado que permite ou resiste a intervenções "exteriores" conjuga-se com outros dilemas vividos pelas mulheres na esfera privada quando aí (se) reconhecem "ser lugar do cuidado e de maternidade e sítio de opressão e dependência" (Siim, 2000:19).

É importante pensar que a diferença de poder não é apenas uma ilusão, porque existe uma hierarquia no interior das relações familiares e sociais que suportam simultaneamente o estatuto e a opressão das mulheres. Existe ainda uma continuidade que reproduz uma ordem instituída, segundo a qual as mulheres têm uma capacidade 'natural' para serem "prestadoras de cuidados" (Nogueira e Silva, 2001).

Ao posicionar as crianças numa estrutura familiar, em relações recíprocas com e entre os seus membros, dá-se conta da forma como estas aí 'testemunham' hierarquias de poder e género.

Reconhece-se que o 'bem-estar' e a educação das crianças estão, maioritariamente, a cargo das mulheres. Continuam a ser elas que, como mães, irmãs, avós ou outras educadoras, profissionais das relações, responsáveis pelo cuidar das suas crianças. Daí que seja de considerar os modos como mulheres (e homens) são conceptualizados e posicionadas tanto na ordem social mais ampla, no espaço público como em outros contextos, familiares e sociais, onde as crianças crescem. Quer a ilusão de aceitação de diferentes poderes na esfera doméstica, quer esta "naturalização" da mulher como "prestadora de cuidados" (*idem*) merecem ser questionadas. Questionar a naturalização da mulher como prestadora de cuidados não significa libertar as mulheres das "afeições, dos cuidados com os corpos, do que é 'pessoal', do amor e da casa' (Sevenhuijsen, 1998:71). Afirma-se como tarefa também masculina e que contribuiu para a produção de bens simbólicos, da afectividade, como elemento significativo para a vivência plena da cidadania.

Manter o cuidado como tarefa do domínio privado desvalorizada e como tal "mais própria" das mulheres, é negar a importância da afectividade em

relações sociais mais amplas, é não reconhecer como o bem-estar afectivo, pessoal contribuiu para o bem-estar social, é manter os homens como "incapazes" na distribuição do bem simbólico.

Passa antes por dar visibilidade e valor ao cuidar que, quando partilhado traz mais valias para homens e mulheres. Ignorar as desigualdades mantidas na divisão das tarefas domésticas e manter práticas genderizadas que negam ou dificultam às mulheres o acesso ou usufruto de outros espaços de cidadania, também mantém os homens distanciados e privados do cuidar.

Desafiar estas ordens instituídas, também nos contextos sociais mais amplos (como as escolas) implica desenvolver outras noções de cidadania e incorporar novas realidades também *sensíveis ao género* (Lister, 2003).

Em síntese, as críticas feministas às perspectivas liberais e neo-liberais, vão no sentido de se repensar concepções de cidadania universal assumidas como extensivas a *todos* os cidadãos. É esta neutralidade e ilusória inclusão que as feministas criticam, sugerindo novas reconfigurações que se estendem para além de espaços neutros, de corpos descontextualizados e confinados por identidades hegemónicas de masculinidade e feminilidade.

Tal passa por desafiar e redefinir as agendas de cidadania em todos os domínios. Aqui interessa-me situar essas agendas na escola.

Assim, no próximo capítulo procuro sistematizar teorias curriculares identificando, em cada abordagem, pressupostos educativos subjacentes e possibilidades ou constrangimentos de participação dos alunos/aprendizes na definição da agenda curricular.

## **Capítulo II**

### **Teorias curriculares – para um currículo socialmente justo?**

## ***Nota introdutória***

No primeiro ponto deste capítulo, exponho uma síntese de teorias curriculares que elaborei com base em vários autores e autoras. A partir de Jurjo Torres (1996), Antoni Zabala Vidiella (1999), Miguel Zabalza (1999), aprofundei reflexões sobre fundamentos e modos de organização curricular, detendo-me nas abordagens críticas. Os trabalhos de Carlinda Leite (1997; 2002, entre outros) foram uma referência essencial para situar e perceber, na especificidade do contexto português, os mais recentes movimentos curriculares.

Nesta breve síntese de teorias curriculares procuro dar conta da forma como tem sido pensado o currículo e são, ou não, reconhecidos papéis e lugares de actores, culturas e contextos em que se constroem os conhecimentos.

No segundo ponto, procuro sistematizar algumas especificidades de gestão curricular, referenciadas ao 1º ciclo do Ensino Básico. Ocorrendo os movimentos curriculares numa relação com os momentos históricos e contextos sociais, Portugal tem, evidentemente, uma especificidade. De facto, as teorias curriculares têm sido apropriadas e reconceptualizadas de diferentes modos aos longos dos tempos e nos diversos países.

Ainda neste capítulo, os desafios das teóricas feministas são transpostos para o campo curricular para aí analisar o papel do género na produção e reprodução das desigualdades. Tal como nas críticas às teorias de cidadania, as/os feministas clamam da "urgência" de desocultar uma pretensa neutralidade da linguagem em textos e contextos diversos, denunciar e desconstruir representações hegemónicas de feminilidade e masculinidade, dominantes nos currículos oficiais e práticas escolares, sugerindo algumas possibilidades de ensinar e aprender de forma. E, embora conscientes de iniciais preocupações ligadas ao acesso e sucesso das raparigas à educação escolar, as feministas têm reivindicado a inclusão no campo curricular de aspectos que atendam à multiplicidade de experiências e subjectividades de mulheres e de homens. Estas ideias são desenvolvidas no terceiro ponto deste segundo capítulo, que versa sobre abordagens de género no currículo.

- ***breve síntese sobre teorias curriculares***

A emergência dos estudos sobre o currículo, enquanto campo especializado, associa-se à institucionalização da educação de massas nos Estados Unidos que 'justifica' a intervenção reguladora do estado nação, exigindo estruturas próprias para tratar das questões educativas.

É neste contexto que Bobbitt, nos anos vinte do séc. XX, apresenta o livro sobre o currículo, sugerindo um modelo organizacional semelhante ao da empresa, em que tudo deve ser funcional, claramente especificado e apontando padrões de referência precisos (Silva, 2000; Leite, 1997, 2002). A proposta de Bobbitt, e após o período de interregno a que as guerras mundiais obrigaram, foi consolidada no trabalho de Ralph Tyler (1949), que marcou os modos tecnicistas de organizar e desenvolver o currículo (Leite, 2002; Pacheco, 2000).

Nestas orientações curriculares a ênfase é colocada no adestramento e formação em especialidade que descarta quer a dimensão global do saber, quer a sua relação com as questões sociais. No entanto, outros movimentos curriculares foram surgindo, e às vezes convivendo com esta orientação, gerando o que Maria do Céu Roldão denomina de "evolução pendular". A autora chama a atenção para a relação do que designa por "alternâncias tendenciais", isto é, uma maior centralização no saber ou uma maior centralização no saber ser (Roldão, 1999:16).

Numa perspectiva ampla, o currículo define-se como "o conjunto de processos de selecção, organização e reconstrução culturais (...) ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar" (Leite, 2002:89). No entanto, numa perspectiva restrita, reduz-se aos conteúdos a ensinar e aos objectivos a atingir no imediato e de acordo com uma ordem única e uniformizante.

As diversas concepções de currículos são, pois, enformadas por determinados princípios educativos e consideram ou desconsideram dimensões sociais e valores e culturas específicas. Enunciam ainda a forma como se concebem e organizam saberes e culturas escolares, os modos como é

entendido o papel do/a professor e como são posicionados alunos e alunas na estrutura escolar. Cada uma delas assenta ou pelo menos apresenta características que as associa a uma determinada corrente teórica.

No quadro destas ideias, Tomás Tadeu da Silva (2000) afirma: "a questão central que serve de pano de fundo a qualquer teoria do currículo é a de saber que conhecimento deve ser ensinado" (Silva, 2000:13). E, acrescenta, "tendo decidido que conhecimentos devem ser seleccionados, procuram justificar por que é que *esses conhecimentos* e não *aqueles*<sup>8</sup> devem ser seleccionados" (*ibidem*).

Tentando clarificar um pouco mais as concepções que orientam cada um destes movimentos curriculares, poderei dizer que a perspectiva curricular que se centraliza no saber, inscreve-se na denominada "teoria tradicional" ou "teoria do/a racionalismo académico tradicional", sendo o currículo nela definido como "instrumento de transmissão, aquisição e preservação do saber existente" (Leite, 1997:28). Tal concepção de currículo tem subjacente uma noção de educação que Paulo Freire (1997) denomina de "educação bancária". Nesta perspectiva "conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e factos e o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles factos e àquelas informações" (Silva, 2000:61).

Por outro lado, a proposta de Tyler (1949) assenta numa concepção de ensino behaviourista ou comportamentalista (Leite, 2002:58) que se concretizou na pedagogia por objectivos concebida por Bloom (1956) e onde ressalta "uma forte componente de tecnicização formal aos níveis da planificação e avaliação do ensino" (Roldão, 1999:17). É uma perspectiva curricular que, como atrás foi afirmado, promove saberes especializados, aprofundados, o que justifica uma organização do currículo onde os conteúdos são apresentados em compartimentos de disciplinas e em que o ensino promove "actividades que privilegiam a repetição, a memorização e a aquisição de uma racionalidade considerada como única lógica" (Leite, 1997:29).

---

<sup>8</sup> Ênfase do autor.

Da ênfase em conteúdos, característica da racionalidade académica tradicional, passa-se, nesta abordagem técnica, para a uma centração numa planificação pormenorizada, que tem sido criticada pelos excessos de prescrição e de invisibilidade da dimensão social da educação. Essas críticas estão na origem de reformulações conceptuais. Estas reconhecem a importância da acção e da recriação dessa mesma acção na formação escolar, em todas as situações de aprendizagem tanto formais - no currículo expresso como em situações não formais - no currículo oculto (Zabalza, 1999).

De facto, em oposição a perspectivas que se enquadram numa "teoria técnica", emergem outras que se situam numa "teoria prática" (Leite, 1997) na qual admitem a multidimensionalidade e complexidade das situações numa abordagem do currículo em que a prática e os saberes diversificados e do quotidiano constituem os elementos estruturadores. De certo modo, nelas está presente o que Basil Bernstein denomina de "currículo de integração", isto é, um currículo que é trabalhado por um/a professor/a ou conjunto de professores/as e que têm a preocupação de encontrar momentos globalizadores e integradores de modo a facilitar a compreensão das reais. As relações entre aluno/as e docentes são mais próximas, aceitando-se situações de mediação e interacção.

Nesta orientação, as e os alunos têm alguma autonomia no uso do tempo e do espaço que são organizados com base em fronteiras flexíveis e onde as experiências do quotidiano constituem, muitas vezes, ponto de partida para o desenvolvimento das actividades curriculares, tornando, por isso, as aprendizagens escolares diversificadas e significativas para aqueles/as que as vivem.

Relaciono com estas ideias o que, numa outra altura e em outro lugar, afirmei, juntamente com outras colegas (Leite e *a*, 2001:27):

Ao apontar para um esbatimento das fronteiras das áreas disciplinares e para uma organização a partir de temas e/ou centros de interesse dos/as alunos/as, a concepção de currículos integrados não significa abandonar os conteúdos mais valorizados, mas sim questionar a forma como estes poderiam ser reposicionados nos contextos» e ou nas situações de aprendizagem. Implica, ainda, pensar em procedimentos que configurem um sentido global às intenções e acções de todos/as aqueles/as que o estão a viver (professores, alunos e outros actores educativos) e que façam das escolas lugares onde todos/as se sintam bem e reconhecidos/as (Leite, Gomes e Fernandes, 2001:27)

Esta proposta situa-se também numa orientação crítica de currículo que amplia o seu campo, na medida em que integra, valoriza e dá voz aos diferentes actores dos contextos educativos, conferindo-lhes protagonismo, numa concepção da educação e dos saberes, como "projecto emancipatório e de conscientização" (Freire, 1997). Ou seja, corresponde ao que é chamado de "teoria de reconstrução social", na medida em que "assenta numa nova concepção do pensamento científico, na recuperação da visão da pessoa na sua dimensão total (...) e na dialéctica entre os vários agentes protagonistas da educação de forma a construir uma organização democrática e participativa" (Leite, 2002:72) onde a escola se torna lugar de intervenção e mudança social.

Nesta perspectiva curricular, que se situa no quadro de uma "teoria crítica", identificam-se princípios curriculares orientados para a redefinição de saberes e de agendas educativas que reconsiderem a inclusão de pontos de vista de diferentes grupos, atendendo à heterogeneidade cultural, à diversidade de interesses e experiências dos sujeitos em presença.

Nancy Fraser (1990) sugere esta definição de teoria crítica:

"uma teoria crítica da sociedade articula o seu programa de investigação e o desenvolvimento conceptual tendo por referência as intenções e actividades daqueles movimentos sociais que estão em oposição com os que mantêm uma identificação partidária mas acrítica" (Fraser,1990:49).

Aplicando a abordagem crítica ao currículo, Tomás Tadeu da Silva distingue a teoria crítica das tradicionais deste modo:

"Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à actividade técnica de como fazer currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por pôr em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais" (Silva, 2000:27).

Robert Connell (1997) propõe uma "teoria de justiça curricular" que, no meu entender, ajuda a clarificar os princípios desta orientação crítica.

Interessa-me salientar aqui as propostas curriculares referenciadas à teoria crítica, e na qual se inscreve a perspectiva de Connell, porque nessas abordagens questionam-se ideologias que enformam os conhecimentos e os

modos como essas ideologias se reflectem nas posições que os sujeitos ou grupos ocupam na sociedade mais ampla.

Para sustentar a sua tese, Connell começa por salientar a importância de integrar no currículo as perspectivas dos grupos de menor poder na medida em que trazem para o debate "experiências e assuntos pouco debatidos anteriormente – tais como a discriminação de classe e de género, a alienação no trabalho, o assédio sexual, o papel das mães na educação (Connell, 1997:60-61). De facto, têm sido desenvolvidos conceitos nesta 'nova' teoria social, que integram terminologias como as de "política sexual, patriarcado, divisão sexual da mão-de-obra ou do trabalho, e relações de género" (*ibidem*).

Connell reclama a introdução de novos conteúdos culturais no currículo e também novas formas de participação que dêem voz as pessoas. De acordo com o autor, para que a visibilidade dos pontos de vista dos grupos desfavorecidos seja efectivamente realidade nas escolas e nos currículos é necessário realizar "um trabalho intelectual construtivo" que, como afirma este autor (1997:61), "não é fácil para estes grupos já que as ferramentas próprias do trabalho intelectual estão nas mãos dos outros, os mais favorecidos".

Para sustentar a sua tese Robert Connell sugere, então, três princípios que devem estar presentes num currículo que conduza à justiça social: desenhar um currículo contra-hegemónico; ter em conta a participação e escolarização comuns; ter a noção de que a igualdade é historicamente produzida.

Segundo este autor, o primeiro princípio de justiça curricular implica a existência de um "currículo contrahegemónico", isto é, de "um currículo desenhado para materializar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos" (Connell, 1997:63). Este currículo não passa por "inverter as hegemonias, nem construir *currículos guetos*, mas sim por reconstruir a corrente principal, integrando a diversidade de pontos de vista numa lógica de abandono do relativismo. Isto é, "um currículo contrahegemónico" deve incluir a parte generalizável do currículo tradicional e garantir a todos os estudantes o acesso a métodos e conhecimentos científicos" (*ibidem*).

Este princípio de "justiça curricular", que configura um "currículo contra – hegemónico", concretiza-se na interacção na sala de aula, no reconhecimento

de iguais direitos de participação, de lugares específicos e de diversidade de pontos de vista. Connell explicita a ideia desta forma:

"Neste contexto, o currículo contrasexista, o currículo da classe trabalhadora, o currículo multicultural deixam de constituir áreas ausentes no currículo ou ocupando posições opostas, para se converterem nos princípios da democratização de todo o sistema [educativo e escolar] e do desenvolvimento intelectual colectivo" (Connell, 1997:62).

Reafirmando mais uma vez a posição do autor, "não se trata de substituir os beneficiários (...), antes superar os obstáculos que as actuais estruturas do poder representam para o nosso progresso intelectual e cultural partilhado" (*ibidem*).

O segundo princípio, o que reclama a "participação e escolarização comuns", assenta no reconhecimento de que todas e todos têm o direito a expressar os seus pontos de vista e que devem ser asseguradas condições para o reconhecimento e integração dos seus contributos. Esta ideia assenta, pois, numa concepção de *democracia participativa* que passa pela tomada de decisões colectivas e onde são ouvidas as vozes de todos/as os/as cidadãos/ãs. Tal princípio não se concretiza se, como refere Connell, "alguns cidadãos apenas recebem as decisões tomadas por outros" (*ibidem*:67). Assim, ser participante activo implica ter acedido a uma diversidade de conhecimentos e destrezas (incluindo a capacidade de adquirir mais conhecimentos). É um princípio de justiça curricular que tem subjacente uma concepção de educação como acção "problematizadora e cognoscente" (Freire, *cit.* Leite, 2002:67-68).

O terceiro princípio a integrar na construção de um currículo socialmente justo deve contemplar a análise da "produção histórica da igualdade". Tem por base os conceitos de "cidadania participativa e da produção e reprodução das relações sociais", que permitem analisar as dinâmicas de (re)produção das (des)igualdades. Isto significa que a igualdade não pode ser estática, está sempre a produzir-se, em maior ou menos grau. Daí "um critério de justiça curricular é ter à disposição uma estratégia educativa para produzir mais igualdade no conjunto de relações sociais da qual faz parte o sistema educativo (Connell, 1997:68-69).

Em síntese, questões de multiculturalidade, etnia, raça, classe, género, e outros aspectos relativos a minorias sociais são, como é evidente, cruciais a discursos e intervenções que se situam numa orientação curricular crítica. E a sua presença passa, como neste ponto do trabalho pretendi sustentar, pela organização e desenvolvimento de um currículo que rompe com o privilégio dos conteúdos e estruturas rígidas para se apoiar em visões globais, integradoras do saber e construídas de modo participado.

Tem sido apontado que o 1º ciclo do Ensino Básico, pelo facto de se apoiar num regime de monodocência, facilita esta orientação curricular. Tal será analisado no capítulo V deste trabalho através do projecto concebido e desenvolvido na escola onde realizei o estudo. E para apoiar a construção dessa análise foco, no ponto seguinte, algumas das especificidades de gestão curricular no 1º ciclo.

- ***especificidades de gestão curricular no 1º Ciclo***

Quando se colocam as questões da gestão curricular no 1º ciclo, faz-se referência a algumas especificidades ou, como salienta Maria do Céu Roldão (2001), "mitos" que diferenciam este nível de ensino. As especificidades apontadas têm a ver com: a noção de uma identidade construída em "oposição" à educação pré-escolar e ao 2º e 3º ciclos; por ser "assegurado em regime de monodocência em oposição à pluridocência" dos outros dois ciclos e, finalmente, ser representado como "o reino da integração curricular (Roldão, 2001:22). São algumas das ideias associadas a estes "mitos" que pretendo aqui sistematizar, articulando-as com medidas curriculares que nestes últimos anos ocorreram Portugal e que culminaram na Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001)<sup>9</sup>.

Se se analisar o 1º ciclo do ensino básico à luz da obrigatoriedade escolar, há que reconhecer algumas especificidades relativamente aos dois outros ciclos que formam, hoje, a escolaridade obrigatória de 9 anos. Sendo actualmente o

---

<sup>9</sup> Recorde-se que a reorganização curricular do ensino básico foi decretada em 2001, pelo dec.-lei nº 6/2001, e que foi antecedida pelo projecto designado de "gestão flexível do currículo" que, a partir de 1997 foi concretizando princípios como o da gestão curricular local e da escola e dos professores como decisores curriculares.

primeiro "obrigatório", isto é, o "ciclo inicial do ensino básico", até à década de sessenta, em Portugal, foi "o ciclo único". Passou, pois, com o prolongamento da escolaridade obrigatória, ao lugar de um ciclo primeiro mas, simultaneamente, e como refere João Formosinho (1998), com a progressiva generalização da Educação Pré-Escolar, a "ciclo intermédio" da Educação Básica (Formosinho, 1998:16). A esta evolução também se associa a primeira especificidade, apresentada por oposição ao pré-escolar: a obrigatoriedade, que faz pender o trabalho para o lado do "esforço" e o peso nas obrigações. Efectivamente e embora para muitas crianças a entrada na escolaridade obrigatória, já não constitua a primeira experiência de socialização em grupo mais alargado<sup>10</sup>, o 1º ciclo é representado pela "emergência da instrução, das aprendizagens sérias" e pela ênfase nas "obrigações", nos deveres (Roldão, 2001:23). Tal representação é contrária à da educação pré-escolar que é referenciada como o lugar e o tempo da ênfase na dimensão lúdica das actividades e em que se atende mais aos interesses das crianças e se aposta no seu desenvolvimento global.

Não vou entrar aqui nos debates em torno destas representações<sup>11</sup> da educação pré-escolar por oposição à educação do 1º ciclo mas, de acordo com a minha própria experiência profissional e também com o que tem sido afirmado em algumas investigações, estas associações opostas têm contribuído para "marcar" quer as diferenças entre as experiências vividas pelas crianças no pré-escolar e as vividas no 1º ciclo, quer para diferenciar identidades profissionais das/os docentes destes dois níveis educativos.

A monodocência representa outra das especificidades do 1º ciclo em Portugal<sup>12</sup>, herdada da transição do ensino individualizado para o ensino colectivo, "ou seja, da passagem de uma pedagogia no singular para uma pedagogia no plural" (Leite, 2001:47). A evolução histórica do sistema de ensino, cruzada com as mudanças sociais e o desenvolvimento das pedagogias

---

<sup>10</sup> No nosso país a taxa de cobertura do pré-escolar foi significativamente alargada mas ainda está longe de atingir as percentagens desejáveis.

<sup>11</sup> Também sobre o pré-escolar se chama a atenção para os riscos de que aqui se caminhe no sentido da "antecipação" da escola no que esta representa de início das aprendizagens "académicas" em detrimento das dimensões mais expressivas (ver, por ex. Agostinho Ribeiro, 2002).

<sup>12</sup> Em outros países europeus já quase não existe esta figura de professor/a único responsável pela turma que ensina todas as 'matérias'.

e dos processos de concretizar esse ensino, conduziu à existência de um/a professor/a para um grupo de alunos/as. A existência de um professor único "titular" de turma, apresenta algumas vantagens pois favorece, em princípio, a criação de relações mais próximas, entre docentes e discentes e, dessa forma, assegura uma "melhor formação moral, a vinculação das crianças a um determinado professor ou professora" (Leite, 2001:48). Mas, por outro lado, a mudança de um ensino individualizado para um ensino em grupo, organizado por idades e/ou por nível de conhecimentos e atribuído a um professor, levou à adoção de formas de normalização e regulação de procedimentos na sala de aula, isto é,

"um conjunto de procedimentos que assentam na inculcação de uma determinada disciplina, numa normalização que permita a passagem de um discurso e de uma forma de trabalho a esse conjunto de alunos, perdendo quase sempre ou sempre a individualidade de cada um dos alunos" (Leite, 2001:47).

Esta imagem não sendo específica da monodocência no 1º ciclo, está também associada a este nível de ensino porque durante muitos anos foi efectivamente o primeiro e único "modelo" de ensinar. Existem, no entanto, outras características específicas do 1º ciclo que decorrem da monodocência, tais como o carácter generalista da formação e que está na origem de algumas das dificuldades sentidas pelos docentes do 1º ciclo. Sobre esta situação, têm sido apontadas deficiências, sobretudo, nas áreas artísticas e motora em que a formação inicial dos profissionais, como diz Manuel Rangel (2001:64), "foi restrita, foi académica no mau sentido". A ênfase nas áreas ditas "nobres" tem, pois, contribuído para um empobrecimento do currículo do 1º ciclo, reduzindo-o a uma concepção de "básico" circunscrita ao "ler, escrever e contar". Há que dizer também que muitas das dificuldades sentidas pelas/os docentes do 1º ciclo estão associadas ao isolamento destas/es profissionais e à precariedade de recursos materiais. Tais situações levam a afirmar ser este 1º ciclo o "parente pobre da educação básica" e como sentem ser difícil ir mais longe na construção de um currículo integrado (Magalhães e al., 2002; ver tb. Alonso, Magalhães e Silva, 1995).

No entanto, há que reconhecer que esta deficiência resultante do carácter generalista da formação e do facto deste nível de ensino se caracterizar pela monodocência, não tem impedido que, ao longo dos anos, muitas e muitos profissionais se tenham afirmado, procurando alterar a imagem redutora e fundada numa cultura profissional individualista e de privacidade pedagógica (Formosinho, 1998).

Não pretendendo alongar-me em mais considerações sobre esta questão, as razões aqui referidas servem apenas para que se compreendam alguns dos sentimentos e sentidos atribuídos por profissionais como os/as da escola EB1A que apresento na segunda parte deste trabalho.

A metáfora da sala de aula como "caixa fechada" onde se encontram, regra geral, uma (menos frequentemente um) professora e um grupo de alunos, cinco horas por dia, é apontada como característica de muitas escolas do 1º ciclo no nosso país. Mesmo em escolas onde existem várias salas, a comunicação e interacção entre outros grupos de alunas/os e entre docentes reserva-se ao recreio: as crianças partilham os espaços, não tanto as brincadeiras e as e os docentes o café e as conversas sobre questões mais administrativas que pedagógicas. Estas lógicas de trabalho de uma ou de um professor responsável por uma turma fazem da escola "um somatório de classes e de professores" (Leite, 2001:49).

Algumas formas de resolver este problema passam pela coadjuvação quase sempre nas áreas de expressões artísticas e motora. Esse apoio, no quadro dos TEIP, de outros projectos relativos à educação básica e agora dos agrupamentos verticais de escolas tem sido muitas vezes assegurado por docentes dos 2º e 3º ciclos e algumas vezes por outros especialistas destas áreas artísticas e motoras, na intenção de suprir os *déficits* das/os profissionais do 1º ciclo. No entanto, e de acordo com José Pacheco (2001), estas formas de coadjuvação "não desafiam a organização da escola, contribuem para a *guettização* curricular, desqualificam profissionalmente o/a docente do 1º Ciclo e mantêm os profissionais fechados na sua área e/ou ciclo" (Pacheco, 2001:53).

Outras soluções extremadas, e que sugerem uma concepção negativa de coadjuvação em cenários semelhantes aos que Carlinda Leite apresenta

(2001:49-50), servem para "demitir" ou "dispensar" os/as docentes de alguma carga horária. Ora, a coadjuvação justifica-se, e tal como o próprio termo indicia, para apoiar professores/as "de modo a torná-los mais disponíveis para o ensino individualizado" (*ibidem*) que assegure a todas as crianças uma formação ampla e um projecto educativo em que se envolve uma equipa com diferentes recursos, conhecimentos e competências.

Defende-se, pois, uma concepção de monodocência que evoluiu da figura de "um professor único de responsabilidade exclusiva, para o professor nuclear, coordenador, responsável de uma equipa pedagógica, rentabilizando espaços e recursos" (*ibidem*:79). Tal pressupõe um trabalho em equipa educativa e uma maior articulação entre diferentes docentes que trabalham, de modo coerente, as diversas áreas curriculares.

Outra característica que se associa ao 1º ciclo é ser o "reino da integração curricular" (*ibidem*), da abordagem globalizadora que se caracteriza por áreas curriculares trabalhadas de modo articulado (Torres, 1996; Vidiella, 2001). Em breves palavras e talvez de modo simplista, a integração curricular pode definir-se como a forma de organização do currículo em que se procura estabelecer relações entre as várias dimensões e domínios de saber, servindo simultaneamente para expandir os conhecimentos dos alunos, sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem (Beane, 2000).

De facto, neste nível de ensino, o desenho curricular é apresentado com fronteiras 'abertas', cabendo à/ao docente a gestão dos tempos e conteúdos, para cada área curricular. Cada turma tem, regra geral, um docente titular do grupo e, tal como é referido no Currículo Nacional, "as quatro áreas [curriculares] são trabalhadas de forma integrada pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por outros docentes especialistas (ME, 2001:149).

A noção de integração curricular é, aliás, coerente com a noção de currículo como "projecto interactivo" (Leite, 2002:88) e que aponta para uma redefinição de papéis e da acção dos diversos actores em contexto educativo, dando maior protagonismo, sobretudo, a alunas e alunos e docentes (ver tb. Leite, Gomes e Fernandes, 2000).

Na recente reorganização curricular sugere-se que esta adequação aos contextos, e o envolvimento dos diferentes actores, poderá ser concretizada pelos projectos curriculares de escola e de turma e pela implicação de vários parceiros no projecto educativo de escola. Tal adequação passa igualmente pela inclusão de componentes regionais e locais do currículo (Bellem, 1995). É nesse sentido de uma maior articulação entre contextos e actores que são justificadas algumas das medidas organizacionais decretadas nestes últimos anos (nomeadamente a que se refere à criação de agrupamentos e que decorre do regime de autonomia das escolas (dec. 115<sup>A</sup>/98).

Na mais recente reorganização curricular do ensino básico (dec.6/2001) continua a pôr-se a tónica em propostas curriculares de articulação horizontal, isto é, de articulação entre áreas curriculares do mesmo ano e ciclo de ensino, mas também de articulação vertical, isto é, entre os diferentes anos e ciclos escolares. Nesse sentido é apresentado um currículo nacional relativo aos três níveis de escolaridade e às diversas áreas curriculares disciplinares. Assim, as actuais "orientações curriculares contemplam todas as áreas e os três ciclos do ensino básico, apoiando a construção de uma nova cultura de currículo e práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular" (Abrantes, 2001:s/p).

Pretende-se, ainda com esta nova organização do currículo, implementar uma gestão curricular coerente com uma perspectiva de ensino construtivista e aprendizagens significativas e funcionais (Vidiela, 2001; Coll e al, 2001; Torres, 1996). No desenho curricular no 1º ciclo, tal desejo corporiza-se numa organização curricular flexível, embora estejam claramente definidas competências específicas e conteúdos programáticos para cada área curricular. É ainda potencialmente facilitada esta abordagem do currículo como projecto, já que a gestão curricular "depende", como atrás dei conta, de um/a da/o docente e porque também não são explicitamente definidas fronteiras no uso dos tempos lectivos. A concretização do currículo como projecto parece assim mais exequível no 1º ciclo pela mesma razão que a monodocência facilita uma organização curricular globalizadora "havendo uma maior aposta no gradualismo pedagógico, na inter-relação entre as áreas e na integração curricular" (Formosinho, 1998:13). Esta situação cria, em princípio, as

condições para concretizar, no 1º ciclo, um currículo integrado já que não existe uma compartimentação dos saberes em disciplinas e em tempos lectivos formalmente distribuídos por cada área curricular. Mas será que essa compartimentação não existe, nas práticas de desenvolvimento curricular?

De acordo com Maria do Céu Roldão (2001), "o facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo no 1º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração efectiva" (Roldão, 2001:24). Também no 1º ciclo do ensino básico se dá conta de muitas formas de desfragmentação curricular.

Acentua James Beane (2000)

"em muitas escolas primárias, as salas de aula autónomas não conseguem disfarçar o dia-a-dia estruturado em disciplinas ou conjuntos de destrezas, ensino de uma longa variedade de subdestrezas e ensino especializado em assuntos *não-académicos*" (Beane, 2000:44).

De facto, a integração curricular exige e "envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular" (Beane, 2002:15). Por isso, para além de argumentos do tipo epistemológico, metodológico e psicológico em que assenta a adopção de um currículo integrado, outros de ordem sociológica reforçam a crença nas possibilidades dos alunos e alunas aprenderem na escola a intervir na sociedade. Isto é,

"[além de possibilitar que] alunas e alunos deparem com conteúdos culturais relevantes (...) a integração curricular contribuiu para a criação de hábitos intelectuais que obrigam a considerar as intervenções humanas a partir de diversas perspectivas e pontos de vistas (...), facilita a abordagem de questões pessoais e por vezes controversas que normalmente não podem confinar-se aos limites de uma disciplina (...) e favorece a visibilidade de valores, ideologias e interesses, presentes em todas as questões sociais e culturais (Torres, 1996:122-123).

É talvez no quadro destas ideias que James Beane designa este currículo de *currículo coerente* (Beane, 2000) associando-o a uma concepção de educação emancipatória que, se efectivamente concretizada no 1º ciclo ou qualquer nível de ensino, faz aumentar as possibilidades da escola contribuir para a mudança social.

E é nessa intenção de se caminhar na organização e desenvolvimento de um currículo que contribua para uma mudança positiva das situações sociais

que no ponto seguinte procuro dar conta dos modos como os múltiplos olhares poderão participar numa (re)emergência de boas práticas.

- ***abordagens de género no currículo***

As abordagens de género no currículo, ampliam as propostas iniciais na medida em que vão além da denúncia dos modos como “o currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, domínio e controlo, racionalidade e lógica, ciência e técnica, individualismo e competição” (Silva, 2000:98), características de um currículo masculino hegemónico.

Muitos estudos têm procurado desocultar modelos e práticas educativas, que, implícita ou explicitamente, (re)produzem identidades masculinas e femininas hegemónicas, tidas como “universais”. Realçam individualidades e pluralidades nos modos de ser rapariga ou rapaz, mulher ou homem. Pretendem dar a entender que tal como outras “condicionantes” como a classe, a etnia, o estatuto legal, etc., o género também tem um papel na definição de posições que os indivíduos ocupam, cruzando-se no campo de forças que se geram e jogam no seio de determinada estrutura social.

Os estudos iniciais centravam-se sobretudo nas desigualdades experienciadas pelas raparigas na escola. Progressivamente, cruzam(-se) com outras formas de discriminação relacionadas com etnia, preferência sexual, situação social e económica (por situação profissional, imigração, deficiência, doença), idade (crianças e idosos/as).

Mais recentemente, a *desafectação* e insucesso dos rapazes na escola tem dominado alguns debates (Araújo *et al*, 2000; Francis, 2001). Leituras apresentadas, sobretudo pelos *media*, parecem querer apontar que “desvantagens anteriormente experienciadas pelas raparigas, foram agora transferidas para os rapazes e que, por isso, será neles que se deverá centrar toda a atenção” (Francis, 2001:4). Servem de exemplo os trabalhos mais recentes de Becky Francis (1998 e 2000). Da colectânea que esta autora organiza com Catherine Skelton (2001), fazem parte outras autoras que têm investigado sobre género e educação. São trabalhos nos quais se analisam e

intersectam as categorias de *género* e aluno ou aluna com etnicidade e culturas juvenis (Nayak, 2001), realçando como eles e elas se representam e são representados de modo diferenciado no seio da escola. Clamam a urgência de desafios explícitos a uma ordem escolar que tanto contribui para reforçar hegemonias, também sociais e culturais (Lucey, 2001).

Outras investigações têm ilustrado que apesar dos enunciados de igualdade de oportunidades para todos e todas, da ênfase na criação de condições que favoreçam um desenvolvimento pleno, integral, de acordo com as potencialidades próprias de cada aluna ou aluno, a escola tem contribuído mais para reproduzir ou perpetuar uma tradicional *ordem de género* (Arnot, 1997) do que para favorecer atitudes mais inclusivas. E os discursos educativos continuam permeados por pressupostos de um universal neutro (Araújo, 2001), apesar de toda a investigação apontar que é através de imagens, textos, contextos e experiências significativas que as crianças adquirem conhecimentos sobre o mundo e aprendem a diferenciar papéis e estatutos entre homens e mulheres. Tal reflecte-se no currículo expresso e oculto, elaborados numa pretensa neutralidade ou crença na 'naturalidade' das diferenças. Esta naturalização e pretensa neutralidade, associadas a um determinismo biológico, concorrem para um tratamento desigual e polarização de diferenças (Francis, 2000; Thorne, 1993; Skelton e Francis, 2001).

Incorre-se numa assunção de que sucesso das raparigas engloba *todas* as raparigas, assim como a desafecção dos rapazes significa que *todos* os rapazes se distanciam da escola. Tais leituras, fundadas num senso comum, carecem de uma análise contextualizada e do reconhecimento que nem todas as raparigas e nem todos os rapazes se posicionam ou são posicionados do mesmo modo na e face à escola (e à vida).

As questões de género são referidas por outros/as autores/as que têm produzido no domínio do currículo, tais como C. Sarah Tann (1993), Jurjo Torres (1996), Miguel Zabalza (1998), Antoni Zabala Vidiela (1999), James Beane (1997), entre outros. Não são, no entanto, as suas questões centrais. Aparecem nos seus trabalhos como secções de capítulos ou na forma de relatos de experiências e apontam a forma como conteúdos e processos escolares têm

contribuído para a reprodução de discriminações e desigualdades, também em termos de género. Alguns apresentam estratégias que poderão contribuir para a desconstrução e transformação de atitudes e práticas (Tann, 1993; Beane, 1997).

No que diz respeito ao contexto português, foram realizadas algumas análises sobre o que, em documentos legais e oficiais (como a *Constituição da República Portuguesa* de 1982, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986, o *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico* de 1990 e o *Currículo Nacional* de 2001) se expressa em termos de políticas e propostas curriculares que atendam às diferenças.

Foram também criados alguns programas governamentais para combater a discriminação baseada nas diferenças étnicas e raciais, promovendo uma educação multicultural crítica (Cortesão e Stoer, 1995, entre outros). O estudo de Leite (1997) dá conta dos dois projectos nacionais da responsabilidade do Ministério da Educação na década dos anos 1990. Desse estudo, infere-se, no entanto, que os motivos que levaram à criação desses programas se prendem com preocupações em torno da problemática da convivência com *outras* pessoas de diferentes etnias e raças presentes na escola, uma das consequências da globalização, e não as questões que resultam da diferença de género. Nesse trabalho realizado por Carlinda Leite sobre o multiculturalismo no currículo português (2002)<sup>13</sup> referencia-se que apenas um artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo é dedicado às questões da coeducação. Diz o artigo:

"A educação deve assegurar igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar, profissional, e sensibilizar, para o efeito o conjunto dos intervenientes no processo educativo." (LBSE, 1982,art.3.j).

Em síntese, apesar de ser "dever" da escola, tal não é expresso no currículo de forma clara. Não existem indicações para que os/as docentes

---

<sup>13</sup> Para aprofundar veja-se Carlinda Leite (1997 e/ou 2002). Na sua tese de Doutoramento (1997), publicada em 2002 sobre Currículo e Multiculturalismo, esta autora apresenta uma análise detalhada de diplomas legais como Constituição da República (1982) Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), reforma dos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário (1989) e programa do 1º Ciclo, Ensino Básico (1990) e de Projectos Ministeriais (PEDI e PREDI), complementando com um estudo de caso numa escola do 1º Ciclo (através de documentos produzidos por alunos, entrevistas a responsáveis pelo acompanhamento do projecto e a docentes e observação de actividades).

percebam a importância de desafiar representações “tradicionais” e hegemónicas de género masculino ou feminino. Ou fica-se por considerar que a igualdade já foi assegurada pelo acesso *de todos* à escolarização, sem se atender a modos como na escola se (re)produzem outros processos de discriminação e exclusão.

No que toca aos modos como a educação responde à diversidade cultural, Carlinda Leite elabora uma tipologia de análise (Leite, 2002: 158-161) e aplica-a aos vários diplomas legais e ao programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (*ibidem*: 305-311).

Da análise concluiu que nos diversos textos convivem concepções e propostas de “*assimilação e homogeneização cultural*” - legitimação de uma cultura oficial à qual as *outras* devem ser submetidas, “*multiculturalismo* - constatação ou aceitação passiva da existência de várias culturas, anti-racismo - ênfase na desmontagem de estereótipos ou preconceitos negativos em relação a algumas culturas e *interculturalismo anti-racista* - baseado na promoção de uma aprendizagem interactiva e de diálogo entre culturas diversas, estimuladora de um enriquecimento recíproco e de uma alteridade” (Leite, 2002:298). Nesta mesma análise, afirma-se, como mais presentes naqueles documentos, os conceitos de “aceitação demasiado passiva da diversidade cultural (Leite, 2002:310). As outras concepções de diversidade, por referência a etnia e raça, estão quase não presentes ou mesmo ausentes destes enunciados. Refere Carlinda Leite (2002):

“os ideais anti-racistas são, de certo modo, abandonados nos diplomas de concretização da Reforma. Apenas surgem na disciplina de Estudo do Meio quando se enuncia, como um dos seus objectivos, “desenvolver o respeito por *outros* povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação” (Leite, 2002:310),

Ora o panorama nas escolas aponta para indicadores comuns, alguns cumulativos, em que os níveis mais ou menos elevados de insucesso, abandono e/ou absentismo escolar são de alunos e alunas que mais dificilmente convivem e comunicam com a cultura escolar. São alunos e alunas que pertencem a estratos sociais mais baixos e a grupos de minorias étnicas, culturais. E as respostas de muitas escolas face a estas situações têm sido fundadas mais na

lógica do *déficit* e 'remediação' e corporizadas em medidas 'compensatórias' e *assimilacionistas* (Leite, 2002).

Há, no entanto que reconhecer que em algumas escolas estes programas têm sido apropriados como oportunidade de mudança, institucionalmente apoiada. Mas, apesar de terem favorecido a emergência de dinâmicas inovadoras, não têm sido suficientes para "resolver" os problemas com que se defronta a educação escolar e garantir a todas as crianças condições de sucesso.

Na interpretação desta situação, tem sido apontado que talvez por serem propostas tipo *top-down*, não são assumidas por todos os actores enquanto projecto político-pedagógico da escola. Carlinda Leite defende a tese de que parece existir maiores possibilidades de mudança de concepções e práticas, quando elas são pensadas e organizadas pelos actores e quando dizem respeito a contextos 'reais'. Afirma:

"projectos de educação para a multiculturalidade com menos visibilidade no sistema parecem ter correspondido, por vezes, a mudanças mais significativas das práticas escolares do que projectos de grande visibilidade e onde a administração concentrou mais energias." (Leite, 2002:566).

É bem evidenciado, nos discursos retóricos sobre educação, o reconhecimento da existência de grupos e culturas minoritárias na escola. No entanto o modo como no actual Currículo Nacional se destaca a diversidade, sugere que esta constitui mais um problema do que um recurso a partilhar na comunidade educativa. Apenas para clarificar um pouco este argumento, atenda-se ao modo como se expressa o reconhecimento de minorias linguísticas e as medidas compensatórias propostas para ultrapassar o "problema":

"...convirá destacar *os problemas* que decorrem do número crescente de crianças e jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português...o que justifica a realização de actividades curriculares específicas de Português como Segunda Língua...isto é, com orientações concretas às diversas minorias linguísticas...mas as experiências educativas a proporcionar a estes alunos devem visar o desenvolvimento das competências [específicas da Língua Portuguesa] constantes na presente publicação..."

Não se discute aqui a importância de assegurar a todas as crianças o acesso a modos de comunicação na língua oficial. Essa é uma das funções de

escola – assegurar o acesso a saberes considerados essenciais em todos os domínios. Justifica-se a criação de condições para os alunos e alunas cuja língua materna não é o Português. Tal passa também pela realização de “actividades curriculares específicas” (ME,2001:11). No entanto, em muitas escolas, as actividades específicas resumem-se a ‘mais horas de português’ (o que marca ainda mais a diferença por muitos/as entendida como ‘penalizante’, por ‘obrigar’ a mais tempo de aulas. Além disso, a diversidade linguística é apresentada como “problema” quando, de facto, é uma característica essencial à construção de identidades e que poderá ser um factor de enriquecimento nesta aprendizagem do “viver e conviver com os outros”, tal como preconiza a UNESCO<sup>14</sup>.

Outros modos de mostrar o reconhecimento da diversidade (cultural, linguística, étnica) traduzem numa exaltação do ‘exotismo’ da diferença, apresentado sobre a forma de eventos, festas, que se têm traduzido como ‘folclore pedagógico’. Mas, tal como refere Luiza Cortesão:

“apesar de todo o mérito sobretudo decorrente da alegria que se recria nas escolas quando algo festivo, de lúdico, tem lugar numa (tradicionalmente) severa instituição (...) questiona-se, por exemplo, por um lado, se a ênfase neste folclore não representará o “risco de distrair” ao alunos de “aprendizagens importantes” para sobreviver na sociedade dominante”(Cortesão,2001: 55).

Ainda de acordo com esta autora, a folclorização da diferença e, por vezes, do exotismo marginal de conteúdos curriculares que atendem às problemáticas interculturais podem constituir “uma forma mais subtil, mas no entanto eficaz, de aculturação e/ou isolamento dos grupos minoritários à cultura dominante, que por sua vez permanece inalterável, hegemónica, intocável” (Cortesão, 2001: 55). E, do ponto de vista curricular, há que questionar se não é este processo e estes efeitos que se geram quando se recorre a “currículos turísticos” (Húsen, cit. por Leite, 1997) que abordam as situações de modo descontextualizado e focando apenas o que nelas há de exótico e de diferente.

Não pretendendo alongar-me aqui mais nesta análise, há que reconhecer que a invisibilidade de propostas que desafiem representações de género

---

<sup>14</sup> Ver Delors, J. e al. (1996).

estereotipadas parece indicar que "os estudos sobre género e sobre as mulheres não têm tido, entre nós, a mesma expressão como no caso da tradição anglo-saxónica" (Araújo, 2001:145). De facto, em outros países europeus apresentam-se propostas curriculares, remetidas para abordagens transversais e/ou conteúdos disciplinares, de operacionalização do tema "consciência de género", entre outros. Não sendo aqui o lugar para discutir o estatuto destas abordagens no currículo, importa reter que é explicitamente reconhecida a importância de tratar este e outros temas, mesmo reconhecendo as controvérsias que geram, por se tratarem de problemáticas "estranhas" na dominante ordem escolar (e social).

No actual Currículo Nacional estão ausentes referências explícitas a questão do género. Nos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, volta a fazer-se referência à importância de promover práticas educativas que tenham em conta as diferenças, embora tal seja sugerido apenas no programa de Estudo do Meio.

Não se pode, no entanto, negar a urgência de medidas que atendam a estas realidades e que desafiem as práticas e conteúdos educativos, criando condições para a mudança. E essas medidas passam por políticas educativas mais amplas e pela intervenção contextualizada nas instituições. Tal pressupõe políticas educativas que desafiem uma ordem de género tradicional, questionando as diferentes condições de participação das mulheres e dos homens e que quebre a divisão "público-privado" (Lister, 2003). Tal passa pelo reconhecimento dos modos como "a interacção entre esferas pública e privada vai esculpindo os contornos da cidadania" (Lister, 2003:176).

Propõe-se, pois, que nesta articulação se vá para além do reconhecimento da pluralidade de saberes, culturas e identidades, admitindo que "tanto homens como mulheres são membros de múltiplos grupos e/ou detentores de múltiplas identidades (Lister, 2003:172). É verdade que em diferentes contextos e histórias de vida concorrem e cruzam-se, para além do género, diversas condições de classe, etnia, condições físicas e materiais. Importa, por isso, aprofundar as reflexões sobre estes domínios e investir, sobretudo, em políticas educativas que desafiem para outras abordagens que incorporem diferentes

vozes, das crianças, rapazes e raparigas, e que dêem conta dos modos como sentem e dão sentido às suas vidas.

O diálogo aqui proposto entre teorias curriculares críticas e teorias de cidadania reconceptualizada é assumido, no capítulo seguinte, no que se apresenta como possíveis conteúdos e processos que corporizem a educação para a cidadania.

### **Capítulo III**

## **Educação para a cidadania: centralidade curricular e limitações práticas**

### ***Nota introdutória***

Nos dois capítulos anteriores, procurei situar alguns dos debates em torno de cidadania e de currículo, respectivamente. Nas reflexões aí apresentadas, quis dar conta de alguns dos princípios que enformam os discursos teóricos e as preocupações centrais em cada um desses domínios.

No presente capítulo retomo algumas dessas preocupações, para situar as mais recentes propostas de educação para a cidadania no actual currículo nacional. Esta parece constituir uma preocupação central pelo menos no que, em termos de cidadania, se traduz como participação.

A escola e o currículo estarão então organizados para uma educação na e para a cidadania em Portugal? Que mudanças se introduziram nos modos de organização e nos processos de trabalho na sala de aula? Como poderão ser integrados os pontos de vista dos diversos actores educativos? Que expressão têm os alunos e as alunas nos tempos e espaços da sala de aula? E que *vozes* são ouvidas ou silenciadas nestes espaços e tempos?

A par destas e outras questões, tenta-se lidar com as múltiplas pressões que "apertam" a escola. Tal como refere Tuula Gordon e colegas (2000), "por um lado, espera-se que a escola confirme a ordem social, política e cultural do Estado-Nação, regulando os modos como os alunos se preparam e são preparados para assumir um papel de adultos no futuro. Por outro lado, espera-se que a escola assegure a justiça social, a mobilidade social e a emancipação, tanto de indivíduos como de grupos" (Gordon, Holland e Lahelma, 2000:198). Estas duas expectativas, contraditórias, criam tensões nos modos de ser e estar de alunos e alunas, em espaços e tempos escolares. E, como afirmam as autoras acima referidas, "estas diferentes expectativas são transmitidas por regras que coexistem com exigência de agência da parte de alunos/as que devem responsabilizar-se pelas suas próprias vidas e futuros" (*ibidem*:199).

Têm sido desenvolvidas investigações na e sobre as práticas educativas, que discutem, propõem e avaliam as possibilidades de uma transformação e ampliação de conteúdos e de processos, que contribuem para a (trans)formação

de cidadãos/as críticos/as e activos/as para uma cidadania democrática e multicultural. Algumas dessas investigações e projectos estão mais centrados na ampliação e diversificação de conteúdos e estratégias curriculares que conduzam a uma aceitação activa da diversidade cultural; outras discutem e atendem mais a conteúdos e estratégias que contribuam para uma maior igualdade entre rapazes e raparigas, homens e mulheres.

A partir dessas propostas e de outras, chama-se a atenção para uma (re)construção do currículo em que se articulem conteúdos e processos que favoreçam o protagonismo de alunos e alunas e que integrem a diversidade de interesses, saberes, culturas, pontos de vista de forma coerente e consistente.

Para tal, exigem-se estratégias de intervenção, não apenas centradas em conteúdos ou processos, mas antes estratégias que atendam à transformação de conteúdos e de processos (Menezes, 1999). Criar condições para a participação das crianças na definição da agenda de cidadania é um dos processos de educar na e para a cidadania.

No ponto seguinte apresento algumas noções de participação, dando ênfase às que, no dizer de vários autores são orientadas para uma aprendizagem na e para a cidadania.

- ***participação na e para a cidadania***

Micha de Winter (1997) argumenta que uma participação responsável não é uma competência natural ou que aparece automaticamente, apenas por se ter idade para "participar" legalmente, nomeadamente exercendo o direito de voto. Essa é uma das formas de participação política, expressão simbólica do direito de escolha.

A participação enquanto acção reflexiva é uma competência aprendida e, para tal, é necessário criar oportunidades para que as crianças (e jovens) desenvolvam essa competência. Tal como refere Winter (1997):

"É irrealista esperar que, de repente eles [jovens] se tornem adultos responsáveis e participativos, com 16, 18 ou 21 anos, sem prévia capacitação para as competências e responsabilidades exigidas; em segundo lugar, a participação das crianças, como é indicado em extensos documentos internacionais, parece ter um papel significativo no

desenvolvimento comunitário: envolver activamente as crianças na melhoria dos seus próprios contextos de vida pode ser motor de mudança de toda uma comunidade local" (Winter, 1997:26).

Robert Hart (cit. Winter, 1997 e Holden e Clough, 2000) elabora uma escala de participação, identificando oito níveis de participação. Segundo R. Hart, os três primeiros níveis, apelidados de "manipulação", "decoração" e "tokenismo" - representam formas de participação aparente, isto é, actividades nas quais as crianças estão presentes, mas não têm oportunidade para exercer influências substanciais.

Assim, no primeiro nível denominado de "manipulação", as crianças são 'convencidas' sobre o benefício da iniciativa, mas os seus interesses são formulados por adultos, embora muitas vezes, não sejam clarificadas sobre as implicações. É o que acontece, por exemplo, quando se diz que as crianças "participam" na idealização de espaços/materiais que, à partida, já estão definidos pelos adultos.

Num segundo nível, chamado "participação como decoração", as crianças servem para embelezar acções de adultos, por exemplo, canções, danças. No entanto estas acções não são delineadas com base nos interesses das crianças, têm objectivos mais relacionados com o "consumo" facilitado pelas representações românticas de criança/objecto ternurento que cativa facilmente a atenção.

O terceiro nível "*tokenismo*" pode definir-se como 'aproveitamento' do "charme irradiante das crianças" (*ibidem*) em prol do interesse de adultos. Segundo R. Hart (1992) a voz das crianças serve para valorizar uma imagem de adulto 'amigo das crianças' (cit. Winter, 1997:38). O autor considera que estas três níveis da escala representam formas de "não participação" porque nestas acções não se considera, efectivamente, os pontos de vista e envolvimento das crianças e jovens na tomada de decisões (*ibidem*; ver tb. Holden e Clough, 2000:19).

É, portanto, a partir do quarto nível que as crianças têm oportunidade de participar, saindo 'fortalecidas' e criando espaços de agência. As possibilidades

de participação aumentam de acordo com nível de decisão admitido e os espaços de autonomia autorizados.

No quarto nível, denominado "transferido, mas informado", os adultos tomam a iniciativa da acção, mas informam as crianças sobre o porquê de tal acção e como a pretendem concretizar. Só depois das crianças terem entendido as intenções do projecto e o seu campo de participação, é que tomam a decisão de participar ou não. No quinto nível as crianças são "consultadas e informadas", de forma extensiva, num projecto designado e orientado por adultos. Projectos relacionados, por exemplo, com o desenvolvimento de comunidades em que as acções são "iniciadas por adultos e as decisões partilhadas com as crianças", estão posicionados no sexto nível da escala de participação. Nestes projectos os promotores, tais como responsáveis políticos, trabalhadores comunitários e residentes locais envolvem frequentemente vários grupos de interesses e idades diversificadas, incluindo crianças.

No nível seguinte da escala, o sétimo, situam-se actividades/projectos da "iniciativa e direcção das crianças". Aqui as crianças são actores sociais que concebem, organizam e dirigem os seus próprios projectos, sem a interferência de adultos. Segundo Hart (1992), "encontram-se poucos exemplos deste tipo de projectos, excepto em actividades de *faz de conta*, o que continua a ser entendido como situação 'irreal' e, por isso, não valorizada pelas pessoas adultas. Tal explica-se pela dificuldade que os adultos têm em autorizar as iniciativas das crianças e depois deixá-las entregues a si próprias" (*cit.* Winter, 1997:39).

No topo da escala de participação, encontram-se os projectos "da iniciativa das crianças, decisões partilhadas com adultos". Neste oitavo nível, a influência e poder são partilhados entre crianças e adultos. É um nível de participação fortalecedora das crianças (ou jovens e adultos), na medida em que dialogam uns com os outros e, actuando colectivamente, vêem a possibilidade de alterar o seu contexto social (Young, 1992).

A participação como processo pode articular-se com a noção de "ter voz", relacionar-se com o significado da sua própria experiência, com a linguagem e com as relações de si para outras/os, numa perspectiva de que a compreensão

é ela própria um processo social (Britzman *in* Haddfield e Haw, 2001:2). Inscreve-se num processo social amplo, no qual as iniciativas e orientações para a mudança privilegiam as vozes excluídas, silenciadas ou subsumidas por vozes dominantes. Esta perspectiva faz emergir a preocupação com a apropriação de mecanismos que façam ouvir a voz de pessoas/grupos que foram já marginalizados e/ou ignorados.

Ter voz significa estar visível e fazer-se ouvir. Não se limita à fala, ao discurso. Implica ser reconhecido/a como tendo uma voz própria, interactiva e que se cruza com outras, em acção. Pode exemplificar-se com o que por vezes acontece em espaços e tempos que são referidos como da agência das crianças e jovens como conselhos de turma, de escola, *fóruns* de juventude. Interessa, por isso, pensar como são posicionadas as crianças nos contextos em que participam e em que contextos é valorizada essa participação e como se dá visibilidade às suas contribuições.

As crianças reconhecerão a sua voz quando os seus pontos de vista são tidos em conta e servem para formular ou mudar situações de mudança. Mas estes espaços e tempos poderão ser vistos como estando 'viciados' à partida, se fundados em concepções, mecanismos e tomada de decisão de adultos. Korcsak (*cit.* Winter, 1997) mostra como as situações em que os adultos procuram regular e 'instruir' para uma norma que eles, adultos definiram, configura uma imagem falseada de expressões e agência das crianças ou jovens:

Juntar as crianças, ouvir as suas reclamações ou censurá-las e, em seguida, exigir o seu consentimento – isso não é uma assembleia; juntar as crianças, presidir a um discurso, mexer nas suas emoções e, depois, escolher algumas dessas crianças para arcar com deveres e responsabilidades – isso não é uma assembleia....Barulho, caos, votar por votar – isso é uma imitação de uma assembleia...! (*cit.* Winter, 1997: vi)

Também pode acontecer que uns se façam ouvir, enquanto outras e outros são silenciados. Aqui põe-se a questão: quem participa? Quem se faz ouvir ou é mantido/a em silêncio?

Em muitas situações em que se promove a participação de crianças e jovens, apenas se apela aos mais activos e tidos como 'mais capazes' (Haddfield e Haw, 2001; Winter, 1997). O inverso de ter voz é ser silenciado/a e este silenciamento pode acontecer de muitas formas: ser ignorado, ser estereotipado

é invalidar o que é dito, e assumir que 'alguns' são representativos do geral, constitui também uma forma de silenciar e ignorar as experiências e subjectividades de 'outros/as' (Haddfield e Haw, 2001:2). Alguns/mas conseguem encontrar, no silêncio a que são submetidos/as ou a que se submetem, expressões alternativas ou conformadas com a posição que ocupam. Acontece ainda, talvez por não se inscrever numa prática social assumida a possibilidade de ser tido em conta, que jovens e crianças resistam a situações 'formais', configuradas por regras do mundo adulto. São situações baseadas numa relação de poder desigual, onde a autoridade é representada pelo adulto. Como tal, essas propostas são lidas como submissão ao ponto de vista de adultos.

Haddfield e Haw (2001) estruturam conteúdos e condições de produção de vozes de jovens, diferenciando vozes "autoritárias", "críticas" ou "terapêuticas". Em cada "tipo" de voz cruzam-se condições/conteúdos dominantes que posicionam as 'vozes' numa ou outra categoria. Representar-se com uma voz *autoritária/autorizada*, voz *crítica* ou voz *empática*, é posicionar-se como actor social em situações contextos e específicas.

Uma voz *agenciada* é aquela que se faz ouvir e é identificada por um grupo que "participa no mesmo processo" (por isso, autorizada), ou desafia preconceitos, estereótipos (por isso, é uma voz crítica) ou reflecte experiências pessoais, mas partilhadas com outras que enfrentam situações semelhantes (por isso, é empática).

A noção de "agência" como "acção pessoal", "actividade" combina noções de participação e voz, ampliando-as como uma acção crítica, *conscientizadora*. Becky Francis (2001: 98) define "agência humana" relacionando-a com *agência feminista* como sendo "a nossa capacidade para tomar decisões e agir/actuar no mundo, de forma a mudar esse mundo". Ainda segundo a autora, "qualquer agência é emoldurada/definida pelo contexto discursivo, reflectindo a noção estruturalista da *casa prisão da linguagem*" (*ibidem*). A agência das mulheres é, como refere a autora, elaborada em *comunidades interpretativas, epistemológicas* (Francis, 2001) isto é, em grupos que partilham valores ou que associam uma determinada perspectiva a um texto e que por isso constroem o

mesmo (ou similar) significado (Francis, 2001:75). Acentua ainda a autora que os significados não são fixos, são interpretados pelos sujeitos que ocupam diferentes posições, e a mesma pessoa pode fazer parte de várias comunidades epistémicas/interpretativas (*idem*).

As crianças partilham “comunidades interpretativas”, posicionando-se de modo condizente com os discursos e práticas associados à comunidade em que, a cada momento, se encontram: brincando e falando como ‘crianças’, agindo como ‘meninas’ ou como ‘meninos’, partilhando identidades femininas e masculinas hegemónicas ou outras posições *alternativas* (ver Ferreira, 2002). Partilham outras condições, submergidas numa invisibilidade social e historicamente silenciadas.

Participar e ter voz, ser agente do seu próprio processo de aprendizagem implica, portanto, ter em conta os modos como cada uma ou um se posiciona ou é posicionada/o nas diferentes estruturas sociais e, neste caso, na escola. Em síntese, uma participação agenciada é aquela que tem em conta a pluralidade de pontos de vista e de formas de ser e estar e, ao mesmo tempo, as especificidades e subjectividades pessoais e, nesse sentido contribui para que as crianças (e jovens) se transformem em cidadãos/aos no futuro, sendo “já cidadãos, no presente. Tal pressupõe espaço e tempo para o seu envolvimento em diversas instâncias de discussão e decisão sobre a agenda educativa.

Reformulo aqui as questões iniciais: será possível encontrar espaços e tempos na escola para que crianças e jovens participem na definição da agenda educativa? Que posições ocupam os e as aprendizes de cidadania? Pode ainda formular-se outra questão: que tipo de escola é necessária para formar cidadãos e cidadãs activos, críticos e participativos?

Da mesma forma que esta última expressão aparece quase como lugar comum nos discursos educativos, representando uma definição de “cidadão ideal”, também são familiares as tensões vividas nas escolas que têm de lidar com as exigências de “melhoria de desempenho académico” e encontrar respostas para “combater as variadas formas de exclusão social, equipar os/as jovens para viver num mundo em rápida transformação” (Alexander, 2001:9).

Tais tensões reflectem-se nos espaços e tempos dados a cada aprendiz ou grupo de aprendizes. Do mesmo modo, alunas e alunos convivem nestas tensões e aprendem a lidar com elas, resistindo às demandas escolares, submetendo-se à ordem ou encontrando, mesmo inventando espaços e tempos de agência.

Como afirma Tuula Gordon e colegas (2000) "ao mesmo tempo que se espera que alunos e alunas 'se portem bem', sejam aplicados/as, não questionem ou desafiem a organização escolar, espera-se que se comportem como seres autónomos, tomem decisões e se envolvam activa e criativamente na vida escolar e até na comunidade" (Gordon, Holland e Lahelma, 2000:199). Além disso, os tempos e espaços de participação não são igualmente distribuídos. Alguns e algumas têm mais tempo e a sua 'voz' é mais forte e, mesmo reconhecendo outros pontos de vista, mantêm na margem grupos ou pessoas com menor poder, por exemplo, membros de minorias 'raciais/étnicas definidos como *os outros presentes* (*ibidem*). São também estes/as que não são reconhecidos/as na *escola oficial*, isto é, no currículo e nos modos de organização da escola. De acordo com Gordon e colegas (2000),

"estes estudantes que são marginalizados por diversas dimensões de desigualdades socialmente estruturadas – género, classe social, 'raça-etnia, orientação sexual, deficiência, 'genialidade', - carregarão um 'fardo mais pesado' e conseguir mais espaço num dos lados (na escola oficial, na escola informal ou na escola física) poderá significar perda de espaço num dos outros" (Gordon, Holland e Lahelma, 2000: 200).

A valorização de competências científicas, de desempenho académico, disputa os tempos curriculares necessários para desenvolver outras competências relacionais, apontadas como as qualidades do *bom cidadão* ou cidadã: ser solidário, cooperante, expressar opiniões e ouvir e respeitar as de outras e outros. Portanto, alunos e alunas têm que aprender a

"argumentar coerentemente, assumir pontos de vista, tomar posições, embora no respeito pelos outros ou outras. Agir de forma que indique serem capazes de se ajustar em organizações e relações profissionais. Mas ainda devem ser preparados para agir como cidadãos responsáveis, capazes de reflectir no que diz respeito ao exercício dos seus deveres, responsabilidades e direitos" (Gordon, Holland e Lahelma, 2000:198).

Espera-se muito de uma instituição que não parece estar preparada para se transformar numa "comunidade de aprendizagem democrática" (Alexander, 2001). Ou porque são muitas as limitações práticas, porque os e as docentes não se sentem capazes de "deixar cair" conteúdos programáticos para agarrarem outros mais próximos do quotidiano e, talvez por serem tão "óbvios", não são percebidos como significativos. Ou porque, efectivamente, falta articular com as políticas educativas, outras sociais e políticas que não entrem em contradição com o que na escola é exigido da formação para a cidadania.

É talvez aqui o momento para retomar, brevemente, alguns dos argumentos apresentados pelas feministas sobre a reconceptualização e recontextualização da cidadania e que no âmbito da educação para e na cidadania poderão ser colocados deste modo: as propostas de educação para a cidadania devem ser apresentadas com base nos contextos políticos, económicos e sociais. Lynn Davies (2001) sistematiza esses argumentos desta forma:

"[a educação para a cidadania] deve (...) ser situada no reconhecimento de contextos reais de género, raça e desigualdades de classe numa determinada região/país e no reconhecimento de forças internacionais de globalização e capitalismo. Deve ainda desconstruir a divisão público/privado, de modo a que seja reconhecido um conjunto amplo de comportamentos 'políticos' e actos de cidadania" (Davies, 2001:307).

Do que até aqui foi apresentado, convém salientar que, para a definição das agendas de cidadania concorrem, além de diferentes modos de participação, do maior ou menor protagonismo que é atribuído às crianças e jovens, também definido e diferenciadas pela posição que cada um/a ocupa em determinada *comunidade interpretativa*, as prioridades educativas que apontam para uma maior ênfase em competências científicas ou em competências sociais.

Para terminar este ponto, recorro a Titus Alexander (2001) resumindo o que pode ser entendido como conteúdo e processo de educação na cidadania. Assim, e de acordo com este autor, da cidadania fazem parte nove elementos fundamentais que, numa escola cidadã são praticados no quotidiano escolar.

Dos elementos indicados, foram já referidos alguns como a participação, as competências consideradas necessárias para participar, a importância de ter e reconhecer poder – elementos implícitos na escala de participação apresentada. Além destes, Alexander (2001) sugere como igualmente importantes:

“pertencer a um grupo/turma, à comunidade escolar ou outra mais ampla (...), reconhecer e assumir valores democráticos, sem os quais a cidadania é reduzida à soberania do consumo ou servilismo leal (...), reconhecer e exercer os seus direitos políticos e legais, [também os seus direitos de crianças e de alunos], a responsabilização e envolvimento cívico (...) obrigações para com outros e deveres na comunidade (...), *prestar contas* em diversas instâncias formais ou informais e, finalmente, ter uma constituição” (Alexander, 2001:12).

Na segunda parte deste trabalho e como se verá, alguns destes elementos emergem da análise dos dizeres e fazeres das crianças. por isso e também por constrangimentos de tempo (e espaço/texto) não vou aqui aprofundar esta reflexão.

Antes de entrar na reflexão metodológica, procuro situar, no ponto seguinte algumas das propostas de educação para a cidadania no currículo nacional.

- ***situar a educação para a cidadania no currículo nacional***

Já desde Abril de 1974, que as noções de “educação para a cidadania”, assumem alguma centralidade em Portugal. Reemergido com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) são reafirmadas nos novos programas para o Ensino Básico e Secundário, que resultaram da Reforma Curricular (Decreto Lei 286/89 de 29 de Agosto).

Tem especial destaque a partir da recente Reorganização Curricular (dec. lei 6/2001) que introduz a “Educação para a Cidadania” como “área curricular transversal” e a “Formação Cívica” área curricular não disciplinar.

A justificação para a introdução destas novas áreas, que se vão ajustando pela incorporação de matérias *transicionais* (Bento, 2000), decorre de preocupações sociais com “a crise de valores” e da assumpção de que as propostas dos sistemas educativos devem constituir-se como referências, “servindo regras de comportamento ético a aplicar racionalmente até que

surjam novos valores capazes de substituir os antigos com a mesma intensidade" (Bento, 2000: 39).

A noção de *componente curricular transicional* é desenvolvida por Paulo Bento (2000), com base em trabalhos de Michael Young (1998) e tem a ver com os objectivos da sua introdução no currículo: "a definição de regras que permitem interpretar fenómenos [actuais, nomeadamente informações bombardeadas pelos meios audiovisuais] de modo global, constitui um dos principais objectivos da introdução generalizada em muitos países de questões transversais e de matérias relativas à análise da problemática actual (...) muitas vezes acompanhadas de matérias relativas ao comportamento cívico e ético" (Eurydice, 1997 *in* Bento, 2000: 39).

Espera-se, assim, que a escola tenha um papel significativo na formação das crianças e de jovens, no sentido de compensar designados *déficits* da sociedade, nomeadamente, a "indiferença cívica", o "consumismo exacerbado", o "individualismo", a "diluição de valores". E, seja qual for a expressão utilizada, "educação cívica, "formação pessoal e social", "educação para os valores", em cada momento, reflectem-se jogos de forças entre dominâncias e predominâncias de influências que se cruzam e se jogam no terreno do currículo escolar. E as configurações curriculares estão igualmente impregnadas de valores e 'prioridades' definidas por diversas instâncias de poder, seja ele político, económico, ideológico ou científico.

Em documento produzido e distribuído pelo Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico, a propósito do "Dia da Cidadania" explicita-se que não é uma função exclusiva da escola: "Educar para a cidadania não é privilégio da escola, de uma disciplina ou de um professor. É uma tarefa que atravessa todas as áreas do saber e as experiências vividas ou observadas, na escola ou fora dela"<sup>15</sup>.

Como refere M.<sup>a</sup> do Céu Roldão, "à escola foram sempre cometidas funções de educação para a cidadania através da instrução e do acesso à cultura letrada, através da disciplina e da hierarquização de funções, através do ensino explícito ou implícito de valores a escola forma para a inserção numa

---

<sup>15</sup> ME, desdesbrovável divulgado no dia 16 de Março, "distinguido" como o "dia da cidadania".

sociedade” (Roldão, 1999:9-10). As formas de pôr e resolver estes ‘problemas’ têm sido diferentes (Menezes, 1999).

Na recente reorganização curricular é com a inscrição destas novas áreas curriculares que se pretende *resolver o problema*. Segundo Paulo Abrantes (2001) as novas áreas curriculares têm, como finalidade, criar condições para que a escola seja “um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos...” (Abrantes, 2001:36).

A Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto, enquanto áreas integradoras e transdisciplinares, estarão vocacionados para a “valorização da Educação para a Cidadania”, embora a “operacionalização das temáticas a abordar seja da responsabilidade de cada professor da sua turma na sua área curricular disciplinar/disciplina<sup>16</sup>. Será, portanto, nos projectos curriculares de escola e de turma que se integrarão e concretizarão as propostas de educação/formação na e para a cidadania.

Nesta *reorganização curricular*, espera-se, portanto, que a escola se (re)organize de modo a “estimular a concepção de estratégias/actividades diversificadas, que criem condições para a transferibilidade das aprendizagens inter e intra disciplinares, numa perspectiva de desenvolvimento de competências de saída do ensino básico”, promovendo assim um “desenvolvimento integral, dos alunos através de uma diversidade de percursos de aprendizagens, garantindo a coerência entre os objectivos estabelecidos e as competências a desenvolver<sup>17</sup>”.

Coloca-se a ênfase na participação de alunos e alunas, na organização de processos de trabalhos em que as crianças/aprendizes possam contribuir para a definição da agenda curricular. Identifica-se ainda uma abertura curricular que cria espaço para a introdução de conteúdos mais próximos dos interesses de alunos/as, como está previsto no enunciado para as áreas de projecto e formação cívica.

---

<sup>16</sup> Ministério da Educação (2001). *Materiais de Apoio ao Currículo, Direitos Humanos, Guia Anotado de Recursos*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Coordenação Editorial), p. X-XI.

<sup>17</sup> *idem*

No relatório de avaliação do Projecto de Gestão Flexível do Currículo clarificam-se assim os objectivos das novas áreas curriculares:

“As novas áreas curriculares mais que pontos de vista sobre o mundo (disciplinas), são formas de aproximação e compreensão de si mesmos (os alunos) e da realidade na sua complexidade, globalidade e interactividade, apelando aos procedimentos, técnicas e atitudes necessárias para a sua procura, compreensão e aplicação (área de projecto e área de estudo acompanhado) e aos valores, atitudes e normas para a sua preservação e melhoria (educação cívica)” ( ME-DEB,2000:60)

Neste quadro, reorganizaram-se os tempos lectivos<sup>18</sup>, com o objectivo de criar e/ou alargar as possibilidades para a operacionalização das propostas curriculares nestas áreas transdisciplinares (e também nos domínios disciplinares).

Este é um cenário desenhado a partir das propostas do Dec.lei 6/2001 e no qual reconhecemos algumas das possibilidades de uma gestão curricular, fundamentada em princípios de cidadania democrática – que apela à reflexão e análise crítica sobre conteúdos e práticas educativas, que aponta para um trabalho em equipas de professores e professoras (em conselho de turma, no 2º e 3º ciclo). No 1º ciclo a articulação pode ser feita pela coadjuvação e/ou em conselho de docentes.

No texto oficial afirma-se que “...os alunos têm que constituir parte integrante do projecto e ser envolvidos desde a sua concepção (...), e que no 1º ciclo tal pode começar com experiências simples a partir da curiosidade ou de questões que preocupem os alunos (ME, 2001:131).

A adequação do currículo nacional, ao contexto de cada estabelecimento de ensino, concretiza-se no projecto curricular de escola, permitindo a incorporação das realidades locais e a reorganização das propostas, tendo em conta as prioridades educativas de determinada comunidade (Alonso, 1992; Leite, Gomes e Fernandes, 2001). Mas é ao nível do projecto curricular de turma que se assume uma maior especificidade curricular e se centra na especificidade de alunas/os.

---

<sup>18</sup> Tal como se explicita no dec. 6/2001 (D.R. 18/1/2001), os tempos lectivos foram organizados em blocos de 90m e/ou 45m. Para a Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto foram atribuídos, respectivamente, 45m e 90m da carga horária semanal dos/as alunos/as.

Incorporar estas especificidades e assumir a flexibilidade na gestão curricular, implicará: i) pensar a escola como espaço físico, organizacional e relacional; ii) reconhecer ou assumir os professores e professoras como construtores do currículo e não meros executores; iii) reconhecer as alunas e alunos como aprendizes e actores no seu processo de ensino-aprendizagem. Para tal, torna-se necessária uma (re)organização de metodologias e situações de aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento de competências essenciais ao longo da educação básica.

A escola terá ainda que criar condições para que todos/as adquiram os saberes socialmente reconhecidos mas, para isso, como tem vindo a ser por muitos e muitas demonstrado, há que partir do que cada um/a já sabe e que funcionará, quer como "âncoradouro" para outras aprendizagens, quer reconhecendo esses conhecimentos experienciais como significativos para cada um/a, contribuindo para o seu *empowerment*.

No documento do currículo nacional sugere-se ainda que a educação para a cidadania pode ser operacionalizada através de temas transversais diversos, que sejam do interesse das escolas. Ao mesmo tempo explicitam alguns dos que, em princípio, poderão ser articulados com os conteúdos das diversas áreas curriculares. Os temas sugeridos são:

"no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental, educação para a saúde e o bem-estar, em particular a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal (como prevenção rodoviária ou a prevenção do consumo de drogas e outros)..." (ME,2001: 7?).

Ao longo dos últimos anos têm sido desenvolvidos muitos projectos nas escolas, sobretudo no âmbito da Área – Escola e que introduzem estes temas transversais. Mas, apesar de esta ser uma área transdisciplinar à qual era atribuída um determinada carga horária, mas sem uma distribuição formal no horário, acabava por ter pouca visibilidade.

Outras limitações apontadas a estas abordagens transversais relacionam-se com as perspectivas que se assumem: como assunto marginal, não é tratado com o mesmo estatuto de outros inscritos nas disciplinas. Ainda podem ser entendidos como "mais matéria" ou "mais trabalho", por não se estabelecerem

as relações que se podem encontrar nos programas das diferentes disciplinas ou áreas curriculares. Não quer dizer que todas as questões precisem ser “justificadas” como conteúdos programáticos, mas talvez uma análise mais cuidada dos programas possa ajudar os/as docentes a perceber que afinal não se desviam nem perdem tempo – encontrarão um lugar e tempo para todos os assuntos.

A “desvalorização” das actividades e temas transversais é acentuada pelo facto de não serem formalmente avaliadas. E, finalmente por não serem questões assumidas como política da instituição educativa e, por isso, reduzidas a intervenções pontuais e pouco consistentes. Ficam quase sempre na memória das crianças e jovens porque são marcadas por actividades – logo movimento, diversão de trabalho tido como mais sério. Para uma abordagem coerente da cidadania, não basta propor actividades inseridas em temas “actuais”, como tal significativos, instruindo as crianças e jovens sobre o que “deve ser” um bom cidadão ou cidadã, como “deve” proceder para manter um ambiente saudável, quem “deve” ajudar, quem precisa de ajuda. A transformação e/ou melhoria dos contextos escolares (e de vida) das crianças e dos/as jovens passa por acções educativas consistentes, coerentes, intencionais. E a continuidade dos projectos são condições essenciais para uma efectiva contribuição da escola na reconceptualização da cidadania.

A implementação da educação para a cidadania e das novas áreas curriculares motivou a produção de materiais e actividades de formação, reivindicadas pelos docentes.

O próprio Ministério da Educação promoveu a edição de brochuras, dossiers temáticos e uma colecção de livros para servir para base de trabalho nas escolas ou dar resposta a algumas problemáticas.

No nosso país também já existem alguns trabalhos com sugestões de estratégias e conteúdos para trabalhar temáticas da cidadania nas diversas áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares). São propostas pedagógicas em que se propõe uma abordagem da cidadania que tenha em linha de conta dimensões sociais e políticas e que a contextualize em termos locais e globais. No entanto a maioria destas propostas coloca a tónica numa noção de cidadania

como participação na esfera pública e muito no que aí constitui "dever" e "responsabilidade".

São poucas as que fazem referência a desigualdades e diferenciações em termos de género. Destacam-se aqui dois trabalhos com sugestões que incluem a desconstrução de estereótipos e sugerem outros modos de abordagem da cidadania.

O trabalho de Conceição Nogueira e Isabel Silva (2001) foi publicado a propósito da introdução de educação para a cidadania como área curricular transversal. É organizado em duas partes: uma parte teórica e outra prática. No guia teórico, as autoras apresentam e debatem diferentes concepções de cidadania, nelas incorporando as questões da igualdade e diferença associadas a questões de género e cultura. No guia prático, as sugestões incorporam extensões da cidadania da esfera privada à esfera pública, como caminhos possíveis para uma conscientização das cidadãs e dos cidadãos.

O dossier intitulado "Novas Áreas Curriculares", da autoria de Lídia Pires (2002), é especificamente indicado para o 1º ciclo. Também é essencialmente prático e apresenta alguns exercícios para trabalhar com as e os alunos sobre estereótipos de género.

Destaco ainda o trabalho de Fernanda Henriques (1997) "Igualdades e Diferenças", não por ter sido publicado "a propósito" destas áreas, mas porque faz uma análise dos programas e apresenta estratégias de trabalho orientadas para a desconstrução de representações e discriminações em termos de género. Este trabalho tem ainda a particularidade de orientar as e os docentes na análise, já que enquadra as propostas em conteúdos programáticos de todos os ciclos do Ensino Básico.

Sugerindo uma metodologia de projecto, a autora organiza essas sugestões, partindo da discussão de dilemas/situações retiradas de 'possíveis' quadros da vida real e que provocam a participação de alunas e alunos.

A maioria das publicações existentes sobre "Educação para a Cidadania" ou "Formação Cívica" é indicada para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e nelas predomina uma linguagem 'universal neutra' e estratégias do tipo instrutivo/normativo.

A escassez de propostas mais orientadas para o 1º Ciclo pode sugerir que a inexistência de um horário fixo ou que o pressuposto de uma abordagem curricular integradora “facilita o trabalho” e vai de encontro a argumentos de “estamos sempre a trabalhar a educação para a cidadania” e a sua concretização depende da sensibilidade de cada docente, da atenção dada em cada escola. O que pode ter o efeito perverso de, ‘naturalmente’ ou ‘sem intenção’, deixar esquecidas as reflexões sobre as diversas dimensões da cidadania.

#### Para concluir

Desta breve análise parece ser possível concluir que a reconceptualização da cidadania na escola, no que diz respeito aos processos, passa pela mudança de estratégias de trabalho com alunas e alunos (e ainda a promoção de outros modos de trabalho entre docentes e demais profissionais), como é profusamente sugerido no currículo nacional. Aparentemente estarão criadas melhores condições para que tal aconteça.

No 1º ciclo a “tarefa” parece ser facilitada pelo facto de ainda se manter um regime de monodocência que, mesmo coadjuvada, favorece o estabelecimento de relações de maior proximidade entre alunas, alunos e docente e ainda por ser nessa relação de maior proximidade que se gere o currículo e a diversidade de situações na salas de aula.

Referiu-se como as propostas curriculares e os modos de interacção entre discentes e docentes, contribuem para a (re)produção de diversas formas de discriminação – quando privilegiam uns/umas em detrimento de outros/as, dão visibilidade a determinadas culturas, desvalorizando ou mantendo invisíveis outras. Também se chamou a atenção para a forma como a organização de espaços e tempos de alunos/as serem outros indicadores da política educativa e das possibilidades de agência das crianças. Para tal contribuiu o (re) conhecimento das posições que alunas e alunos/aprendizes ocupam nos espaços e tempos na *escola oficial* (currículo), na *escola formal* (organização escolar e da sala de aula) e na *escola informal* (recreio e outros tempos e espaços da escola).

Defendeu-se ainda que a operacionalização de novas agendas de cidadania no currículo poderá efectivar-se através da identificação e desafio de “boas” práticas de educação na e para a cidadania, promovendo “outros sentidos para novas cidadanias” (Araújo, 2003).

O desafio passa por incluir no currículo propostas que atendam explicitamente a diversidade a todo o tipo de discriminações sem ‘esquecer’ o género. Tal pressupõe que se faça uma análise criteriosa de programas e manuais nos quais predominam representações estereotipadas do ser humano e reforçadas numa subrepresentação das mulheres. Passa ainda pela mudança na linguagem escrita e discursiva.

É, em síntese uma mudança conceptual e processual que, sabemos, não pode aplicar-se apenas na escola e responsabilizar somente as e os actores educativos que aí trabalham. Mas esses homens e mulheres com as crianças e jovens poderão fazer a diferença.

Na investigação que desenvolvo na segunda parte deste trabalho, procuro *dar voz* aos diversos actores educativos de uma escola do 1º ciclo, destacando as raparigas e rapazes que são as e os protagonistas nesta história. O que se vai contar, depois do capítulo seguinte em que me detenho sobre passos e compassos metodológicos em que assenta este trabalho, assenta na convicção de que as crianças e os adultos que com elas interagem são agentes significativos de mudança.

## **Capítulo IV**

### **(Com)passos metodológicos – estratégias múltiplas de investigação**

## ***Nota introdutória***

Tendo iniciado o trabalho de campo já no ano lectivo anterior, que me permitiu uma aproximação com as pessoas, sobretudo alunos e alunas e respectivas professoras e professor<sup>19</sup>, recolhi algumas "impressões" sobre actores e contextos. As diversas tarefas que tenho realizado – recolha de dados, análise, interpretação e devolução desses dados (sobretudo nas conversas com as docentes), cruzam-se com a intervenção com os alunos e as alunas (em actividades de animação, de apoio e discussão dos projectos que têm realizado).

Esta investigação organiza-se no sentido de contribuir para o *empowerment* das crianças, isto é das raparigas e rapazes que nos/se envolvem na investigação promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças. Nesta prática investigativa, situada numa perspectiva interpretativo-interaccionista (Denzin, citado por Vasconcelos, 1996:24) assumo-me como "investigadora interpretativa, parte do processo investigativo" porque, como diz Teresa Vasconcelos (2000:39) "não existe uma realidade exterior a ser investigada por um investigador pretensamente objectivo e distante dessa mesma realidade".

Teresa Vasconcelos apresenta alguns "dilemas e complexidades da pesquisa etnográfica em caminhos pós-modernos de multivocalidade" (Vasconcelos, 2000:39) e salienta que a etnografia realizada por mulheres, vai para além do "estar lá". Assim, de acordo com a autora, "viver a vida etnográfica" (Dan Rose, 1990) é "estar lá" [nas escolas], "estar com" [alunas, alunos, professoras, professor] e "estar aqui" [a reflectir com outras colegas, outras professoras], num "constante reposicionamento" da investigadora que estuda o mundo social, sendo parte dele (Vasconcelos, 2000:43).

A pesquisa etnográfica é, agora no dizer de Eliza André (2000), a possibilidade de "documentar o não documentado", isto é, "desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar,

---

<sup>19</sup>Nesta escola leccionam 4 professoras e 1 professor.

descrever as acções e representações” das crianças, aqui assumidas como actores sociais, “reconstruindo a sua linguagem, as suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no quotidiano escolar (André, 2000:41).

Esta abordagem permite, pois, “que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seus dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 2000:41). A autora continua:

“Optar por metodologias do tipo etnográfico significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interacções que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a actuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde acções, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (André, 2000:41).

Esta é uma perspectiva também defendida por Stoer e Araújo (1992), deste modo: “a etnografia crítica pressupõe que os sentidos sustentados pelos grupos de menor poder de intervenção social [como é o caso das crianças] podem contribuir para perceber a perpetuação de uma situação, contribuir para explicar a realidade social” (Stoer e Araújo, 1992:23-24). Dar visibilidade, pode ainda contribuir para a mudança dessas realidades e transformação das e dos actores envolvidos.

Durante esta pesquisa senti a pressão do tempo, que não se compadece com o “ritmo do cortador de relva<sup>20</sup>, ritmo paciente, lento, tão lento” (Vasconcelos, 2000), o ritmo necessário para *estar com*. Nunca me faltou a vontade de *estar com* – a minha maior dificuldade foi ter de sair, deixar de *estar lá*, atenta, à escuta, envolvida e envolvendo. Foram efectivamente esses encontros de “interacções face-a-face”, de “consciência participativa” de “relação cúmplice de parentesco” de que fala Teresa Vasconcelos (2000:48) que reafirmou o reconhecimento das crianças como sujeitos/actores competentes

---

<sup>20</sup> A metáfora é sugestivamente utilizada por Teresa Vasconcelos num texto sobre etnografia feminista, associando o ritmo do cortador de relva ao que impregna o ‘ritmo’ da investigação etnográfica (ver Vasconcelos, T, 2000, pp. 37-58).

nesta investigação. Foram elas que marcaram os passos e definiram os compassos metodológicos desta pesquisa. Foram ainda elas (sobretudo as raparigas) que acabaram por me 'ditar' as agendas teóricas. Muitas vezes 'resisti', procurando focalizar: "então, vamos lá voltar ao que estávamos a falar...era sobre o que gostam e não gostam na escola, não é?" (GDRg1). Mas elas 'conseguiram' dar a volta: afinal já não era tempo de escola e agora 'havia outras coisas que elas queriam saber e dizer! Então deixei-me 'levar' nas torrentes de palavras, perguntas pertinentes, na busca de respostas urgentes, algumas 'delicadas'.

Uma das características da investigação no feminino é que esta, "rasgando o véu às pretensões científicas de observação ou descrição neutra" (Stacey, *cit.* Vasconcelos, 2000:50), assume as diversas subjectividades na (re) construção dos saberes. Esta investigação foi, pois, marcada por uma progressiva consciência do poder das crianças, que me fizeram 'render' por vezes, ao *ritmo do cortador de relva (idem)*. As mesmas crianças que eram simultaneamente alunas e alunos e que me envolveram em diversos espaços e tempos na escola e depois da escola.

- ***Ser simultaneamente investigadora e 'professora de fantoches'-incursões etnográficas num quotidiano escolar.***

Nesta investigação recorri a *estratégias múltiplas* e tempos diferentes que incluem incursões etnográficas isto é, *estar lá* na escola, na sala de aula, observando, participando, registando dizeres e fazeres das alunas e alunos. Já em contexto/tempo informal, recorri a alguns desses registos, desenvolvi actividades, jogos livres da formalidade da sala de aula. São tempos sentidos pelas crianças como oportunidades para se expressarem mais livremente, para escolherem o que querem fazer e o que querem dizer, o que querem contar o que querem perguntar. Por isso, quando estou lá com as crianças, a minha identidade muda ao 'sabor' da conversa: na sala de aula, sou 'a professora dos fantoches', que ensina a fazer fantoches, jogos cooperativos e conta histórias divertidas. Fora da sala sou mais uma animadora e também amiga.

As actividades desejadas pelas alunas e alunos têm um 'valor de troca' – a permissão para estar 'dentro' da sala de aula e coadjuvar em actividades também curriculares mas que não são tão importantes como a Matemática ou o Português e, assim, relegadas para tempos 'menos sérios' ou apresentadas como 'prémio'.

Quando perguntei às crianças o que gostariam de fazer comigo, as memórias do tempo lúdico no jardim-de-infância marcaram a escolha. Aproveitaram esta oportunidade para escolher, para criar, para 'derivar' dos assuntos sérios das disciplinas. A minha identidade de educadora de infância combinou-se com os desejos das alunas e alunos e, sempre que eu chegava, o tempo era negociado. Isto é, depois do que é *preciso fazer*, é *preciso aprender*, da *matéria para dar* e *que sai nas fichas*, tinham direito a um tempo mais leve, mais criativo. As *incursões etnográficas* permitiram-me 'entrar na sala', estar com os alunos e alunas para, nos *tempos informais*, em grupos de discussão focalizada, poder estar mais com *raparigas e rapazes*.

Ao longo da investigação recorri a múltiplos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: registos realizados pelos alunos e alunas, sobre a assembleia de escola, planos e reflexões sobre o trabalho diário; textos produzidos a partir de tópicos, propostos pelas professoras ou por mim; diários realizados pelos alunos e alunas durante determinados períodos de tempo<sup>21</sup> e/ou enquanto for desejado pelas raparigas e rapazes; entrevistas em grupo e individuais. Simultaneamente, combinando a análise dos registos de observação participante e destes outros registos com o objectivo de os complementar e para aprofundar o conhecimento sobre os discursos, práticas escolares e representações dessas práticas, realizei oito sessões em *grupos de discussão focalizada*. Para *documentar o não documentado* (André, 2000), tenho recolhido registos produzidos pelas alunas e alunos desta escola (tais como textos, áctas das assembleias de turma, diários de aula), cruzando-os com registos de observação participante (notas de campo, registos de reuniões, conversas com docentes, fotos).

---

<sup>21</sup> Com os diários pretendia identificar algumas das rotinas das crianças em casa e na escola. Ofereci um caderno diário para servir de diário, com a sugestão de que nele descrevessem o que faziam, pelo menos por um período de duas semanas.

Prosseguindo o princípio de que uma investigação é também uma intervenção e na perspectiva que os saberes produzidos têm outro significado quando reflectidos, tenho estabelecido com as docentes um 'contrato' de envolvimento, reflexão e problematização a partir dos registos realizados no tempo escolar. Ao organizar e integrar os registos realizados pelos alunos e alunas envolvidas neste projecto de investigação, 'chamo a atenção' para a importância desses (e outros) materiais/registos, acabando por os 'dotar' de um potencial para conhecimento e compreensão dos processos de mudança vividos na escola, a partir do modo como são percebidos pelas crianças. Chamando a atenção para alunas e alunos, proponho (por isso mesmo) outros olhares sobre os seus 'dizeres' e 'fazeres'.

Serão estas conversas suspensas nas aulas, enquanto se escuta e cumpre as ordens dadas pela professora? Esta é uma questão sugerida quando releio as notas de campo:

'A Joana e a Setephanie estão zangadas porque a Joana "andou a dizer umas coisas" sobre a Miriam, que é a melhor amiga da Setephanie...a fazer queixinhas...é sempre a mesma coisa...foi logo enfiar ...à professora! Então quando a professora lhes diz: "quem já acabou pode continuar a ilustrar as histórias", a Joana aproveita para se juntar à Setephanie (como era habitual, já que faziam grupo) e a conversa sobre as queixinhas é retomada: "és sempre a mesma (diz a Joana) também não se pode dizer nada". A professora apercebe-se da conversa e diz: "então meninas, quando eu digo para continuar o trabalho é mesmo para trabalhar! O que é que se passa aí, Joana?" A Joana responde: "não é nada professora" e, voltando-se para a Setephanie, diz-lhe "lá fora falamos"(nc03março01).

- ***"Contigo eles são assim porque tu não és professora" – dilemas de investigadora confrontada com a (des)ordem fora do tempo escolar...***

Quais são os desejos de crianças/raparigas quando depois da escola formal se encontram em outro espaço, recriado dentro da sala de aula, mas fora da organização alinhada por mesas e cadeiras em fila? Depois do horário das aulas, há tempo para brincar à vontade e as relações são de informalidade, de proximidade cúmplice: as cadeiras estão dispostas em círculo que nos aproxima e fecha a comunicação para esta se abrir em desejos, curiosidades e

preocupações. As raparigas querem perguntar e saber *outras coisas* que dizem não ser da escola: são preocupações de meninas, raparigas "já na puberdade", como elas dizem. Confusões, pedidos de esclarecimento, de apoio, de um ouvido atento e voz que dizem experiente sobre as questões da sexualidade.

Neste tempo em que eu, investigadora, era também a mulher/mãe/adulta/ de filhas que 'sabia mais' e que era também amiga, *pessoa de confiança* a quem poderiam dizer tudo o que quisessem dizer, sentiam haver espaço para estas conversas iniciadas em sussurros, risinhos que não costumam ter lugar no espaço/tempo formal da sala de aula. Dizem-me de namorados e namoradas, perguntam do amor, dos beijos, das mudanças físicas e biológicas. Falam como as raparigas são mais 'avisadas' destes "perigos" e dos "cuidados" a *ter-cuidados de higiene e cuidados com os rapazes*. Porque aos rapazes, mais "infantis" ainda não são precisos esses avisos, "eles só querem brincadeira...tão sempre no gozo...são uns parvos e depois nós nem pudemos falar disso na frente deles qu'eles gozam-nos"(ncMarç01).

Os tempos informais em GDF estavam mais próximos do *ritmo do cortador de relva*, porque o círculo era restrito, estreitaram-se em conversa pausada e simultaneamente urgente, de saber mais sobre outros assuntos, também 'sérios', sobretudo para as raparigas e para a adulta que as escuta: aqui 'senti' o que realmente *pre-ocupa* as 'meninas' que, disseram, já estão *na puberdade* (GDRg3)

Estas "paragens" no *continuum* das actividades escolares, foram organizadas para discutir com alunas e alunos esses sentidos e sentimentos. Foram ainda oportunidades para contrariar a pressão do tempo e, principalmente, para ouvir as raparigas e rapazes nos *seus próprios termos* (Araújo, 2000).

Algumas investigadoras feministas criticam métodos de recolha de dados descontextualizados argumentando que estes não mostram as experiências reais dos sujeitos e não valorizam a interacção entre pessoas e contextos (Wilkinson, 1999:65). Segundo Sara Wilkinson, os métodos descontextualizados "silenciam as vozes dos investigados ou circunscrevem-nas à voz poderosa do

investigador, podendo ocultar, ridicularizar, invalidar ou mesmo apagar as experiências dos investigados (*ibidem*: 66).

Na investigação com crianças e mais numa perspectiva interpretativa, o contexto é um dos referenciais das vozes que se pretendem ouvir. Porque as crianças, inseridas em contextos múltiplos posicionam-se e são posicionadas de diferentes modos. E, em cada situação dizem de si, fazem-se ouvir com diferentes 'tonalidades'.

- ***Captar as 'vozes' das crianças: possibilidades e limites dos grupos de discussão focalizada***

Os grupos de discussão focalizada (GDF) nas investigações qualitativas têm sido crescentemente valorizados. De acordo com diversos autores e autoras, os GDF podem constituir um recurso principal, complementar ou de triangulação com outras estratégias de recolha de dados (Morgan, 1988; Morgan e Krueger, 1997; Barbour e Kitzinger, 1997; Bloor e *al*, 2001; Burgess, 1997).

No trabalho em curso, os registos transcritos dos GDF foram cruzados com as notas de campo e os textos das crianças. As incursões etnográficas e a observação participante, permitem *documentar o não documentado*, ver o que as alunas e alunos fazem no e do quotidiano escolar. E os GDF contribuem para aprofundar os sentidos, atribuídos às rotinas da sala de aula, ao 'aprender' e ao ser aprendiz. Permitem ainda interagir com as pessoas que moram nos alunos e alunas. Este é, talvez, um dos contributos importantes dos GDF – promover ou melhorar a interacção entre grupo (nele incluído a investigadora), e (re)criar condições para um maior envolvimento e transformação de investigados/as em actores/as da investigação.

Uma das situações que mais cativa os alunos e alunas desta escola é a de ouvirem a sua voz, provocando risos ou críticas, sendo possível (re)fazer o percurso, tantas vezes quanto as desejadas. Quando o tempo e as actividades lectivas o permitem, realizo os registos gravados, em médio grupo (15 crianças) ou pequeno grupo (4-6 crianças), numa pequena sala da escola. O médio grupo

corresponde ao grupo turma e o pequeno grupo é constituído por rapazes ou raparigas que chegam com os seus amigos ou suas amigas. Dos registos realizados, apercebo-me de interesses diversificados e as formas como os grupos se organizam, mostram que existem divisões entre os grupos de pares, embora muitas vezes, ainda se considerem "todos amigos" "somos todos parecidos", um grande grupo de amigos e "nós misturamo-nos todos". Do que observei numa das últimas sessões, as raparigas mostram-se mais desejosas de falar acerca das suas atitudes, experiências e sentimentos, das suas vidas na e fora da escola, mantendo a conversa mais tempo. Os rapazes aproveitam estas 'fugas' às aulas ou ao ATL para se divertirem ao ouvir as suas vozes no gravador. Green and Hart (1999, 21-35) trabalharam com crianças de idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, evidenciando o seu potencial para aceder aos dizeres e sentires das crianças: "os grupos de discussão focalizada permitem-nos aceder às formas como as crianças constroem os seus conhecimentos sociais, na interacção com os seus pares" (Green e Hart, 1999: 21). Aqui, mais do que na entrevista em grupo, considera-se importante o nível de interacção entre os elementos do grupo e com a(s) investigadora(s). Diversas autoras chamam a atenção para a importância de um clima de cumplicidade no grupo, sobretudo quando se discutem ou emergem situações "problemáticas" ou temas "sensíveis" (ver Wilkinson, 1999; Farquhar e Das, 1999) temas esses que podem ser evitados em situações mais 'privadas', como a entrevista, ou em grupos mais alargados, onde as pessoas não se sintam entre os 'seus' pares (Kitzinger, 1999). Bloor e colegas (2001) que apresentam uma revisão sobre os GDF na pesquisa social, referem ainda outras vantagens dos grupos pré-existentes, como "maior possibilidade de aprofundar os debates, realçar experiências partilhadas e acontecimentos e podendo desafiar e identificar discrepâncias entre o que expressam e as formas como se comportam em grupo (Bloor e al, 2001:22). Outras vantagens, mais práticas, são: a possibilidade de diminuir o tempo para recrutar os participantes, ou para estabelecer interacções no grupo, permitindo avançar mais rapidamente na discussão dos tópicos e assentando num sentimento partilhado de prestar atenção ao outro (*ibidem*:23).

Estes e outras autoras salientam ainda outra das especificidades dos grupos de discussão focalizada – a influência do contexto no tipo de dados produzidos. Por isso, chamam a atenção para a importância de equilibrar os dados produzidos em situações “naturais” com outros objetivos mais pragmático, e tecem considerações éticas sobre este tipo de pesquisa, sobretudo quando envolve jovens (*ibidem*:22). Exigem uma outra *vigilância epistemológica* para que se constituam como forma de participação na investigação, facilitando a integração dos pontos de vista das crianças, posicionados num outro ângulo (Bloor e *al*, 2001:93)

Numa investigação em que está presente a preocupação de trazer para a *ribalta* as vozes das crianças - alunas e alunos - torna-se necessário desenvolver uma outra acuidade auditiva e também visual. Interessa que todas e todos tenham oportunidade de fazer-se ouvir, de participar neste círculo aberto, partilhando um poder que ‘normalmente’ lhes está vedado, isto é, o poder de falar nos seus próprios termos. Queria então ser capaz de escutar atentamente como adulta com ouvido de criança<sup>22</sup> (Tonnucci, 1991).

- ***“Queríamos perguntar-te uma coisa”: quem escolhe os tópicos de discussão?***

A ideia de cruzar registos da observação participante e outros registos com os FGs constituiu um desafio metodológico, aportando dados significativos e outros/novos sentidos à própria investigação. Constituíram outra oportunidade de participação das crianças, outro tempo em que se manifestaram e sentiram mais *senhoras de si*.

Investigadoras/es que referenciam esta estratégia metodológica apresentam, também como vantagem do GDF, a ‘economia’ de tempo na recolha de dados. Mais do que na entrevista em grupo, é possível discutir, aprofundar uma temática, num curto espaço de tempo, concentrando num

---

<sup>22</sup> Torna-se difícil escutar e ouvir da mesma forma, quando nos tornamos adultos/as, como refere Gianni Rodari “pure che sono vecchio, di giovane mi è rimasto soltanto quest’orecchio. É un orecchio bambino, mi serve per capire le voci che i grandi non stanno mai a sentire : ...caspico anche i bambini quando dicono cose che a un orecchio maturo sembrano misteriose...” (in Tonucci, 1991: 5)

tópico escolhido pelo/a investigador/a ou investigadores/as (Morgan, 1997) ou propostos pelos participantes no GDF. Os tópicos a escolher e a decisão sobre quem escolhe dependem da agenda da investigação e da própria investigadora. Mais uma vez, senti dificuldade em decidir entre o *estar lá*, *estar com* e *estar aqui*.

Numa primeira fase os tópicos foram propostos por mim, para focalizar no que "gostam mais" ou "gostam menos" na escola. Escolhi também outros que emergiram numa primeira análise dos textos realizados na sala de aula, das actas de conselho de grupo, actas de assembleias de escola ou outras situações observadas.

Outros interesses foram revelados quando propus que se organizassem em grupos mais pequenos. Quando as raparigas chegaram, disse-lhes que desta vez gostaria de conversar em grupos mais pequenos. Para isso, sugeri que se organizassem como quisessem. Resultou uma negociação nestes termos:

Joana: Ó Lúcia, pode ser só com raparigas?

(São vocês que decidem! Por mim, tudo bem)

As raparigas cochicham e começam a 'escolher' quem vai participar no grupo:

Miriam: Primeiro "as mais velhas – porque a Carina ainda não percebe destas coisas, é muita abebezada" (...) A Carina (protesta): eh...também é sempre a mesma coisa...têm a mania" (e afasta-se a chorar).

Joana: Não liguês, Lúcia, ela faz sempre assim pra s'armar...p'ra ficarem com peninha da menina...depois ela volta! (continuam a escolha)

Miriam: não queremos os rapazes...eles são parvinhos...

(nenhum?). Riem-se.

O Sérgio diz: é...também! não sei porque é qu' hão-de ser só raparigas...eu até gosto mais de trabalhar com as raparigas do que com rapazes...eles também 'tão sempre na brincadeira...nunca querem fazer nada...nem se pode falar...

Joana: pois...mas...até pode ser...só se for o Sérgio!...os outros não queremos...!

(E a Cati também pode vir?) (nc20/06/01)

As raparigas aceitam a admissão da Carina. Vamos para a sala ao lado, iniciar a nossa conversa. Só então percebi o porquê daqueles cuidados especiais na escolha do grupo. Porque as raparigas queriam que eu as esclarecesse sobre "uma coisa que era importante", queriam saber "verdades" sobre sexo e prazer. Apanhada de surpresa, adopto uma estratégia 'pedagogicamente correcta' devolvendo-lhes a pergunta: "então o que acham?" (nc20/06/01). Mas respondi-

lhes, tal como esperavam, baseada na minha experiência de mulher/mãe de adolescentes, também raparigas. No entanto, deixando que fossem elas a avançar com os seus conhecimentos e, como se verá mais à frente, escolhendo cuidadosamente as palavras para desfazer algumas das confusões e melhorar o seu conhecimento sobre a questão. A partir daqui, toda a discussão foi centrada nas questões do amor, namorados, beijos e paixões. Sobre elas, outras e outros, sobre o que é para elas, o que no seu entender deve ser e o que a sociedade pensa que é "isso do amor e do sexo".

Com base na sua experiência etnográfica com crianças, M. Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) chamam a atenção para as diferentes agendas: a dos investigadores e as das crianças. Dizem os autores:

As agendas dos adultos e das crianças são diferentes (particularmente as dos académicos interessados nas crianças e as das próprias crianças): as suas necessidades de informação e as acções que levam a cabo em relação a tais informações são definidas pelos seus próprios estatutos e posições sociais (Graue e Walsh, 2003:105).

Estes investigadores perguntam: "Até que ponto fazemos investigação para as crianças, promovendo o conhecimento dos nossos participantes sobre as suas posições sociais? (*ibidem*:104). Esta e outras questões acompanharam-me ao longo deste trabalho e, nesta situação, foi mais premente a importância de "estar com elas. Não sei se a resposta que dei e a nossa discussão ficará na memória destas raparigas e deste rapaz. Fiquei consciente também de que corria 'alguns riscos' ao 'dar informações sobre um tema "tabu" como é ainda o da sexualidade (mais tarde esta ideia passou na minha mente).

Queria, naquele momento como em muitos outros ao longo das sessões, deixar-me levar talvez pela curiosidade das crianças, com certeza pela vontade de fazer perguntas, ouvir respostas e fazer-se ouvir sempre. Penso, sobretudo que estando em 'jogo' diversos interesses (os de investigadora e os das crianças) é essencial criar condições para que exista reciprocidade. M. Elizabeth Graue, que na obra citada anteriormente, escreve o capítulo sobre o "papel do investigador como contexto"<sup>23</sup> diz que também as crianças beneficiem da investigação, deveremos ser capazes de atender às suas necessidades,

---

<sup>23</sup> Os autores da obra "Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética" (2003) referem, no início de cada capítulo qual o responsável pela escrita de cada capítulo.

colocando-as, por vezes, à frente das nossas. Concordo com a autora quando diz que a nossa responsabilidade perante as participantes vai para além das festas e actividades divertidas ou diferentes das da escola. Isto é,

“ exige outras formas de reciprocidade para além de fazer bolinhos para um grupo de crianças com quem se trabalhou (...). Devemos ter em consideração a forma como um contexto particular constitui um conjunto específico de necessidades e expectativas, tal como a forma como ele nos proporciona maneiras que podemos tentar usar, tanto para ajudar as vozes das crianças a serem ouvidas pela comunidade dos mais velhos como para ajudar as crianças a aprenderem mais sobre si mesmas”(Graue, 2003:105).

À diversidade de interesses destas raparigas e rapazes associa-se não só os espaços em que ocorrem os debates mas também as diferentes condições e posições que ocupam nesses momentos: de um lado um grupo de alunas e alunos com uma professora, investido de assuntos tidos e socialmente reconhecidos como sérios, importantes – aprender as informações certas, trabalhar correctamente os textos, ‘corrigir’ erros; no outro espaço e tempo, um grupo de raparigas, amigas com saberes/interesses partilhados. O grupo de amigas autoriza a admissão de dois elementos que não fazem parte do grupo ‘natural’ – uma rapariga mais nova e um rapaz *só porque ele até é fixe* – e que se ‘abre’ com uma pessoa adulta, experiente – “porque tens quatro filhas” - logo também autorizada.

Aqui, mais do que na entrevista em grupo, considera-se importante o nível de interacção entre os elementos do grupo e a relação que estabelecem com o/a investigador/a, sobretudo quando se discutem situações “problemáticas” ou temas “sensíveis”. Muitas vezes esses temas são evitados pelos sujeitos da investigação, em situações mais ‘privadas’, como a entrevista, ou quando surgem ‘por acaso’ ou ‘naturalmente’ na discussão em grupos mais alargados.

Discutir temas, questões que, socialmente são consideradas ‘tabu’ ou que revelam ‘fragilidades’, ‘ignorância’ ou ‘desvio da norma social’, implica confiança, proximidade, identificação entre as pessoas. Judith Green e Laura Hart (1999) recorreram a diversas estratégias para “recrutar” as crianças e organizar os

grupos, nomeadamente em escolas, espaços de recreio e clubes juvenis (Green e Hart, 1999:22).

A constituição dos próprios grupos é também diversa - crianças do mesmo sexo, grupos mistos, de meio sócio-económico diversificado. As relações entre as crianças variam também, desde as que se conheciam pouco, as que constituíam em grupos de amizade ou, noutros casos, crianças que apenas brincavam juntas (*ibidem*). Em relação ao número de elementos por grupo, este variava entre os 3 e os 13 elementos.

Tal como referem estas autoras, o contexto de realização dos GDF (como qualquer outro contexto de investigação) influencia o tipo de dados produzidos e a qualidade dos registos gravados. No estudo referido, as investigadoras constataam que quando as discussões eram realizadas num contexto mais informal (no parque ou, melhor ainda, nos clubes juvenis) as crianças sentiam-se mais "donas" de si próprias, tomando a iniciativa de ficar ou, simplesmente, retirar-se. Nestes contextos mais informais, a participação é mais espontânea, revelada na tendência de falarem todas ao mesmo tempo. Noutras situações mais formais (como a escola) as crianças são mais (auto-)controladas, levantando o braço para falar, escolhendo cuidadosamente as palavras, com uma vigilância maior sobre as reacções às suas intervenções, da parte dos seus pares ou da animadora do grupo.

Por isso, a escolha da composição do grupo e do contexto onde se desenvolve a situação é outro elemento a ter em conta e a articular com os objectivos da investigação. A importância atribuída quer aos contextos, quer à composição dos grupos (em termos de número de participantes, grupos genderizado ou misto, amigos ou não-amigos) está presente em muitos dos trabalhos realizados com crianças (Hart e Green, 1999; Michell, 1999). Ter em conta a composição e o contexto permite, segundo diversos autores e autoras aceder a dados mais naturalistas e próximos das experiências dos participantes, facilita a interacção, permite aceder a diferentes tipos de conhecimentos e reduz a necessidade de revelar contactos e identificação das pessoas (Barbour e Kitzinger, 1999; Michell, 1999; Bloor e *a*, 2001: 23).

Bloor e colegas (2001) realizaram uma revisão sobre os GDF na pesquisa social, reforçando outras vantagens dos grupos pré-existentes, como " uma maior possibilidade de aprofundar os debates, realçar experiências partilhadas e acontecimentos e podendo desafiar e identificar discrepâncias entre o que expressam e as formas como se comportam, na realidade" (Bloor e *al*, 2001: 22). Têm ainda vantagens mais pragmáticas como a possibilidade de diminuir o tempo para recrutar os participantes ou para estabelecer interações no grupo, permitindo avançar mais rapidamente na discussão dos tópicos.

As e os autores também referem algumas possíveis desvantagens dos grupos pré-existentes – quem toma a palavra expõe-se e, por vezes, sentem 'medo' de dizer toda a verdade ou tudo o que sentem, porque poderão ser criticadas/os em situações 'fora do grupo', mantendo uma maior vigilância sobre o que se dizem. A opção por grupos 'naturais' ou grupos organizados especificamente para a pesquisa, tal como a decisão sobre quem escolhe os tópicos, tem a ver com a agenda da investigação. Neste trabalho, houve lugar para grupos naturais só de amigas ou só de amigos e, outras vezes, grupos mistos, mas cujos elementos foram, como anteriormente referi, escolhidos pelas próprias crianças.

A importância do contexto já foi suficientemente salientada e é uma discussão a ter em conta no processo de investigação e na análise dos dados, isto é, clarificar se estes são produzidos em grupos de pares, de amigas ou amigos, na sala de aula ou em espaços "neutros" e/ou "informais". O número de elementos por grupo, igualmente referido, também deve ser tido em conta. Em pequenos grupos existem mais possibilidades de interação e tempo para conhecer os pontos de vista de todos/as.

- ***"vais gravar"? - consentimento e confidencialidade***

Outras questões éticas devem ser tidas em conta, quando se investiga com as crianças: as formas de as cativar para a investigação, a explicitação do seu consentimento para gravar e as estratégias para incluir umas e não outras.

Segundo Hart e Green (1999:31) mesmo estando conscientes de que as crianças têm dificuldade em dizer não, mais ainda se o 'convite' é aproveitado para 'escapar' da aula, deve-se assegurar que o seu consentimento é real, e que, autorizando a gravação das discussões, estas serão discutidas com as crianças.

Numa das primeiras sessões, com o grupo alargado, discutia-se "o que gostavam' e o que não gostavam na escola" e quando perguntei o que não gostavam, o Hugo diz "não quero dizer...não posso...porque depois a professora fica a saber".

Quase no final do ano lectivo, surgiu outra situação na qual as raparigas 'balançaram' em relação ao consentimento inicial:

"Estamos sentadas nas cadeiras dispostas em círculo. Enquanto preparo o gravador, pergunto – "então digam lá o que me queriam perguntar?". Reparo que se entreolham e a Miriam pergunta: "Vais gravar?" Vou - respondi - Mas se não quiserem eu não ponho essa parte...

Cat: mmm...acho que devias meter! nós já estamos jovens... podias meter...

Joana: eh...pois...já 'tamos na puberdade...(as outras concordam, abanando a cabeça afirmativamente" (nc20/06/01)

Acabou por ser uma decisão ditada pelo interesse em saber "sobre isso", do sexo, que superou o receio de que a gravação fosse ouvida por outros adultos. De qualquer forma, quando transcrevi as nossas falas e as apresentei às raparigas, elas renovaram o consentimento de as incluir neste texto.

- ***Quem se fez ouvir e quem se manteve em silêncio - relações de poder nos GDF***

Estar atenta, à escuta é também ter em conta relações de poder que existem nos próprios grupos. Agora que reli as minhas notas de campo, as transcrições dos grupos de discussão focalizada e que procuro nas minhas memórias algumas das faces do grupo, dou conta que não consigo lembrar alguns rostos de rapazes e algumas vozes das raparigas. Outras mantêm-se presentes na minha memória e nos registos, vincadas por características 'especiais': faladoras, alegres, sempre com alguma coisa a dizer, silenciando as

mais 'caladas', que assim permaneceram, subsumidas nos registos do gravador e pouco referenciadas nas minhas notas de campo. Ao dar conta desses silêncios, percebi como os contornos da visibilidade socialmente construída contribuíram para manter no silêncio algumas das crianças com menos poder no grupo. Tal como Barrie Thorne (1993:96-97), interroguei-me: de quem são as experiências apresentadas? E de quem são as vozes que foram ouvidas ou que se fizeram ouvir?

Esta é outra das limitações dos grupos de discussão focalizada: impõe que quem participa seja competente na fala e que nessa competência, se faça ouvir. Exige, da investigadora, essa 'acuidade' para criar espaço e tempo a todas as crianças que queiram fazer-se ouvir.

A terceira 'vigilância' ética a ter presente nos FGs com crianças é a de perceber as dinâmicas e relações nos próprios grupos e, estando atenta, ser capaz de perceber quando determinado assunto, tópico ou comentário produz 'incómodo' em alguma(s) criança(s) e, nesse sentido, sermos capazes de, equilibradamente, reunir as contribuições de todas as crianças e, simultaneamente termos a capacidade de abandonar a discussão quando percebemos que esta perturba alguma(s) participante(s).

Quando emergem tópicos "sensíveis", episódios contados pelas crianças, podem gerar-se situações perturbadoras para alguns elementos do grupo, (*ibidem*:31-2). Hart e Green chamam a atenção para o facto de que as crianças vão continuar a conviver com os seus pares, depois da investigação e que a descoberta de algumas situações problemáticas poderão provocar angústias, maior fechamento ou gerar sentimentos de "invasão" de privacidade. Existe sempre este risco e tensão quando se pretende recriar a 'naturalidade' em situações de investigação, que, por vezes, fazem emergir aspectos do foro íntimo.

Algumas das crianças expressam esses receios. Numa das sessões o Carlos pediu para "não mostrar o que dissemos a outras colegas, porque eles riem-se"(GDRz1). Noutra situação, quando se debatia o que gostam e não gostam na escola, o Nuno disse: "não posso dizer...porque depois fica gravado

e vais mostrar à professora”(GDRz2). Procurei devolver a confiança, prometendo que não mostraria aos colegas e nem a professora.

Ainda em outra ocasião, o tema do divórcio surgiu naturalmente na conversa das crianças. Tal aconteceu numa sessão só com rapazes e voltou na sessão só com raparigas. A discussão daquele dia iniciou-se em torno do tópico proposto por mim “direitos e deveres das crianças”. Ao longo dessa discussão, as raparigas falam de direitos de homens e mulheres, pais e mães e o divórcio é um dos temas que emerge. Preocupada com a minha agenda de investigação, com o gravador e um grupo grande, não me apercebi da perturbação e saída da Miriam.

É a Ana que se aproxima de mim e diz “a Miriam está a chorar.... diz que tu não a deixas falar e que por isso não vem cá mais”.... (Diz-lhe para vir aqui.)  
Joana: não é nada isso...é porque os pais dela vão-se separar e ela deve-se estar a lembrar! (GD4)

Quando a Miriam voltou, ficou no grupo, intervindo algumas vezes, mas não disse nada sobre divórcio. As crianças não podem separar as situações de investigação do resto das suas vidas. O conhecimento destas realidades pode impor limitações significativas no que as crianças são capazes de revelar, numa discussão “pública” em grupo.

Concluindo, as mesmas autoras realçam: a importância de aspectos como estratégias de recolha de dados, ambiente/contexto de realização do grupo, as interações no grupo e com a investigação e a linguagem utilizada que podem ser mais úteis do que garantir conversas nos grupos de discussão naturais (Hart e Green, 1999: 34).

- ***Outros registos sobre actores e contexto de investigação***

Como referi, os grupos de discussão focalizada constituíram uma das estratégias de triangulação dos dados recolhidos nas incursões etnográficas. Nos dias em que estive na escola como observadora participante anotei alguns episódios que considerei significativos. Nessas notas de campo situei a acção (isto é, no contexto de aula, no recreio com as crianças, no gabinete da equipa de docentes, na assembleia), identifiquei os actores em presença e procurei

fazer a ponte com situações anteriores. Em outras situações solicitei a autorização das crianças para fotocopiar registos de trabalhos realizados na sala de aula. Quando necessário, pedia explicações sobre o que estava escrito, procurando perceber também o envolvimento de cada criança na organização do trabalho e sentidos atribuídos a esses registos.

Os meus pedidos expressos sobre tarefas específicas para o meu "trabalho", como era referido pelas crianças, foram limitados ao preenchimento do questionário no início do ano lectivo e ao registo de actividades quotidianas, contextualizadas em "duas semanas" realizadas num caderno 'diário', que ofereci. Estas duas tarefas foram propostas a todas as crianças da escola e recolhidos os documentos preenchidos. Nem todas responderam ao questionário e muitas não mostraram o "diário", umas porque não gostam muito de escrever, outras porque "não tinham tempo", outras porque se esqueciam de trazer o caderno.

De qualquer forma, os registos recolhidos e analisados foram limitados aos das raparigas e rapazes do grupo III. Uma das sessões de discussão foi iniciada com uma história "Os pequenos invisíveis", de Gabriela Canas (2001) que foca a temática dos direitos das crianças. Depois de termos conversado um pouco sobre a história pedi que fizessem um desenho sobre os direitos considerados mais importantes para os elementos do grupo presentes. O reconhecimento, por parte das crianças do seu envolvimento na investigação era claro quando, nos dias em que estava na escola, se acercavam e contavam episódios do quotidiano escolar.

Tive consciência, mais nestas situações, de uma maior proximidade com as raparigas e, entre elas, a Margarida, a Sofia, a Setephanie, a Miriam, a Carina e a Ana Isabel. As outras raparigas do grupo (e demais crianças da escola) aproximavam-se para saber se tinha algum jogo engraçado ou uma história, se ia ensinar 'coisas divertidas'. Os rapazes que na sala de aula também eram envolvidos nas actividades de expressão, mantiveram-se mais distantes nas situações do recreio e, como já referi, participaram nos grupos de discussão apenas quando expressamente convocados. Apenas o Sérgio se manteve presente em todas as sessões para as quais foi autorizada a sua presença.

Os documentos sobre o projecto da escola EB1A foram facultados por quatro elementos da equipa de docentes, com os quais desenvolvi um trabalho de colaboração mais sistemático, em articulação com as actividades de formação e acompanhamento, no âmbito do projecto TEIAS.

Com a professora Laura, que era a titular do grupo/turma III, troquei impressões frequentes e colaborei em actividades organizadas e concretizadas em conjunto na sala de aula. Outros dados recolhidos resultaram de notas de campo sobre situações e conversas informais com as outras docentes, a auxiliar de acção educativa e algumas pessoas da comunidade, mães, pais e "amigos da escola", como eram conhecidos e que, diziam, "conheciam a escola por dentro e por fora".

- ***Organização e análise de conteúdo dos registos***

Tendo em conta que é objectivo deste estudo dar visibilidade aos dizeres e fazeres das crianças, estas são aqui assumidas como co-autoras. Isto é, os excertos das suas falas e escritas são destacados no corpo do texto e apresentados como citações e, sempre que possível, nomeadas, embora com um 'novo' nome. Tendo em conta o direito à privacidade, li às crianças os textos transcritos dos grupos de discussão focalizada e retirei excertos que não queriam que fossem incluídos. Também foram as crianças que escolheram os seus novos nomes e os de colegas que não estiveram presentes neste encontro. Foi adoptado o mesmo princípio em relação ao nome das docentes e da escola.

Sempre que refiro um excerto, indico a sua proveniência e uso siglas, para simplificar a apresentação. Assim

- as notas de campo que estão identificadas por datas e contexto - ex. "26/10/00, sala de aula" ou 14/03/01-, são introduzidas no texto como, por exemplo, "nc26Out00" ou nc14març01;
- as citações retiradas dos grupos de discussão focalizada, dos diários ou outros registos das crianças são diferenciados desta forma:

- Grupo de Discussão Focalizada Misto – GDM1 (cada sessão foi numerada); Grupos de Discussão Focalizada Raparigas – GDRg1, GDRg2,...; Grupos de Discussão Focalizada Rapazes – GDRz1, GDRz2,...;
- Diário da Sofia – DiárSofia; Diário do Sérgio – DiárSérgio;...;
- Outros registos: Actas de assembleia - ActAss; Actas Conselho Grupo - ActGrupoIII; Plano Individual de Trabalho de Sérgio- PITSérgio;

Outros documentos utilizados são identificados sempre que referidos. O texto do projecto elaborado pela equipa de docentes é identificado como "EB1A,1999".

Os textos resultantes das sessões em grupo de discussão focalizada foram referenciados pelos tópicos propostos por mim, no início de cada sessão. Resultaram da leitura das minhas notas de campo, da reflexão sobre a temática em estudo. Com as primeiras leituras sobre o tema de "cidadania" e formuladas as questões da investigação, organizei assim, uma primeira grelha de análise, com categorias amplas definidas "à priori" e fundadas num quadro conceptual ainda em construção.

As minhas preocupações iniciais centravam-se essencialmente nas questões da participação, das leituras feitas pelas crianças sobre as mudanças na escola e do que na própria escola era enquadrado como "prática de cidadania". Daí formulei tópicos para as primeiras sessões em grupos de discussão focalizada como, por exemplo, "conceito de cidadania" "direitos e deveres", "assembleias de escola - o que são e para que servem", "participação na sala de aula", "organização do trabalho". No entanto, como se verá, a fluidez das conversas e dos interesses das crianças provocaram alterações na agenda de investigação e ordenaram, de outra forma, as categorias que emergiram "à posteriori". À medida que ia transcrevendo as conversas gravadas, ia dando conta da forma como algumas vozes 'dominavam' no grupo e como outras se ausentavam ou eram submergidas pelos ruídos de "todas a falar ao mesmo

tempo". Dei conta também das reacções que alguns tópicos provocavam como, por exemplo, o modo como cada pergunta sobre a escola era rapidamente respondida e como não mediam o tempo quando falavam de si ou procuravam respostas a questões que, como foi atrás referido, as preocupavam em cada momento. Deixei-me "contaminar", 'perder-me até nos seus interesses, o que dificultou o trabalho de reconstruir os textos e 'agregar' temas emergentes. Esse trabalho de reformulação de categorias que incorporassem as que considerava pertinentes tendo presentes os objectivos do estudo e as que emergiram dos interesses das crianças foi realizado numa fase final, depois das transcrições terem sido revistas pelas crianças. E se ao longo de toda a investigação vivi os dilemas de investigadora com tempos e agendas diversas, nesta fase de (re)escrita do texto, foi mais premente a questão: como tornar visíveis as vozes das crianças nos textos que me permitem chegar e *estar aqui?* como cumprir o meu compromisso assumido com as crianças de as deixar falar nos seus *próprios termos?*

Procurei, tanto quanto possível, elaborar um texto que incorporasse esses outros interesses e desse conta da fluidez de vozes que se atropelavam ou pacientemente esperavam a sua vez para falar. Foi já referido como daqui resultou um texto composto em *polifonia*, em que as diferentes vozes são entrelaçadas e (re)interpretadas pela análise que vou fazendo e refazendo através dos dizeres das crianças. Para dar conta desses sentidos e subjectividades, apresento 'excertos' de vozes 'retiradas' dos grupos de discussão são apresentados como "unidades de sentido", isto é frases, expressões contextualizadas ou conjunto de elementos que permitam "a apreensão do sentido da mensagem (...), transmitam uma ideia e lhe dêem um significado" (Leite,2002:268). São vozes re-interpretadas, articuladas com outros pontos de vista de autoras e autores que formaram outras categorias de análise. É portanto uma perspectiva de análise interpretativa, segundo a qual as categorias não são predeterminadas, mas elaboradas de forma "flexível e auto-correctiva". Susanne Gaskins, Peggy Miller e William Corsaro (1992) referem, no capítulo sobre perspectivas teóricas e metodológicas na investigação com crianças (1992:5-23) a questão da "flexibilidade e auto-correcção"

características do trabalho etnográfico que 'exige' categorias não predeterminadas. Segundo estes autores, a investigação e análise interpretativa desenvolve-se

num equilíbrio entre estruturação, 'determinada' pelo problema de investigação e flexibilidade, determinada pelo objectivo de compreender o ponto de vista dos/as informantes (Gaskins, Miller e Corsaro, 1992:17).

Procura-se assim dar visibilidade não apenas a conteúdos, mas também aos contextos de produção dessas vozes e registos.

Também Helena Araújo, quando fala das suas opções na análise das histórias de vida de professoras (2002:279-285), fala desta flexibilidade que permite incorporar nos textos, categorias de análise derivadas "das preocupações tanto da pesquisa como da pessoa biografada". Segundo a autora

Houve categorias (...) que emergiram das narrativas das biografadas, sem uma clara correspondência com as preocupações iniciais da investigação, e assim enquadraram a informação trazida pelas antigas professoras (Araújo,2002:284).

Neste meu trabalho ocorreram situações semelhantes às que são apontadas para o trabalho etnográfico e análise das histórias de vida. Procuro dar conta desses episódios ao longo do texto, mas posso dizer que toda a investigação foi sendo construída muito "ao sabor" das palavras das raparigas e rapazes que nela participaram.

### ***Em síntese***

Neste capítulo falou-se de estratégias diversas de investigação, do meu posicionamento como investigadora e da forma como procurei relacionar-me com as raparigas e rapazes dentro e fora da escola. Quis contar sobre os diversos tempos da investigadora e da investigação e como me senti, quando confrontada com a minha vontade de *estar lá* (na escola) e *estar com* (as crianças e também as docentes), e apressada pela urgência de sair e voltar à escrita e leitura, para poder *estar aqui*. os dilemas vividos foram ultrapassados pela triangulação de estratégias de recolha de dados: as incursões etnográficas

que me permitiram entrar na escola, como *amiga crítica* (Leite, 2000), isto é, como alguém exterior ao contexto (mas não estranho ao mundo da escola) que observa participando e discute, faz com, questiona e questiona-se, recolhendo notas e discutindo-as com a equipa da escola. Falei do modo como me apresentei à entrada da sala de aula como educadora que me facilitou a aceitação, por ser uma referência positiva para as crianças e por ser reconhecida também pela docente (e outros elementos da equipa como mais valia, recurso humano). Referi a negociação com a docente e as crianças do grupo, satisfazendo desejos recíprocos, de partilhar saberes técnicos e saberes práticos. Procurei evidenciar também como foi difícil estar atenta e dar oportunidade às crianças para participarem na investigação. Justifiquei como os grupos de discussão focalizada constituíram uma estratégia que facilitou o acesso a dados significativos, num curto espaço de tempo, embora 'avisando' para os constrangimentos e questões éticas a ter presentes quando se realiza investigação com crianças. E, como no caso dos GDF, em que se pretende dar voz aos participantes nas sessões, reconheci a minha própria dificuldade de estar atenta a todas as situações, das quais me apercebi através da leitura dos registos. Foi igualmente evidenciado o modo como as próprias crianças interagem comigo de forma diferente quando dentro ou fora da sala de aula.

Para terminar este capítulo, quero deixar claro que não existe aqui uma preocupação com a 'exaustividade' ou 'representatividade' (de *grupos de crianças*) mais características de investigações do tipo quantitativo. Sendo uma abordagem qualitativa, interpretativa, valoriza-se pela singularidade (de quem diz diferente do outro ou de quem se mantém em silêncio) como pelas pluralidades de pontos de vista, de formas de dizer e fazer na escola e pela vida. Cada rapariga e cada rapaz valem por si, como só elas podem dizer o que significou e o quanto 'valeu' o projecto desta escola.

## **PARTE II**

**Para uma cidadania *localizada e corporizada* – dos dizeres da escola  
aos dizeres e fazeres de crianças**

## Introdução

Esta segunda parte do trabalho é aquela onde se dá conta, formalmente, do contexto de investigação em que se situam as e os actores que nela participaram. Atendendo que este estudo se inscreve numa *epistemologia da escuta* é através das vozes das crianças que pretendo dar visibilidade aos significados que, nos seus próprios termos, atribuem a (novos) espaços e tempos de cidadania na escola.

Será então a partir dos dizeres das crianças sobre si e outras/os, fora e dentro da escola, antecedidos de dizeres da escola sobre a *cidadania localizada* que tentarei tornar visíveis o modo como constroem, definem espaços (diferenciados) e (re)constroem significados dos conteúdos e processos que susbtanciam a educação para a cidadania na escola.

Inicio esta segunda parte com um capítulo – o quinto deste trabalho – sobre o projecto da *escola* EB1A<sup>24</sup>. Opto por apresentar em primeiro lugar o projecto da escola por considerar que as propostas de cidadania nesta instituição educativa permitem perceber as dinâmicas de participação e as possibilidades de agência em que as crianças foram envolvidas ou se envolveram. Assim, com base em documentos elaborados pela equipa de docentes e registos das notas de campo e entrevista, procuro dar conta do modo como se pensa e organizam espaços e tempos de cidadania *localizada* (Santos, 2000).

No sexto capítulo apresento o texto produzido sobre a *cidadania localizada* em espaços privados e a partir de esboços do quotidiano das raparigas e rapazes do grupo III, realçando os modos como evocam e entrelaçam o trabalho das mães e dos pais e, diferenciadamente, se dividem ou são divididas em múltiplas tarefas.

---

<sup>24</sup> O nome da escola é substituído por esta sigla. Também por questões éticas e cumprindo o acordado com as crianças e docentes em relação à confidencialidade, os nomes das raparigas e rapazes foram substituídos por outros que elas e eles escolheram.

No sétimo capítulo são os (a)fazereres múltiplos de alunas e alunos que me prendem o olhar e me mantêm de ouvido atento. Os dizeres das crianças sobre estes (a)fazereres foram produzidos em contexto de 'aula' e 'fora da aula. Neles (se) reflectem o que a *escola oficial* (o currículo nacional) lhes diz sobre o que pode e deve ser um bom ou uma boa aprendiz, cidadã/ão *em trânsito para a cidadania* (Gordon, Holland e Lahelma, 2000). Contam ainda de *paragens, atalhos* e *diversões* desenhadas na *escola informal* (isto é, na assembleia, nas festas ou outros dias especiais,) e na *escola física*, no recreio (*ibidem*).

Ao longo desta parte tento deixar fluir as vozes das crianças, tanto quanto possível nos seus próprios termos, embora (re)compondo os textos intrometidos com outros elementos que, em meu entender, mostram como alunas e alunos, são social e culturalmente diferenciados e se diferenciam em trânsito para a cidadania (*ibidem*).

Para dar conta dessas especificidades e similaridades, recorro ao que raparigas e rapazes registam e dizem de si em diários, conversas informais, grupos de discussão e outros textos recolhidos na escola.

## **Capítulo V**

### **Contributos para uma educação para a cidadania: políticas e propostas locais**

### ***Na escola....***

A escola EB1A foi uma das escolas que participou no *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, projecto implementado pelo organismo oficial do Ministério da Educação, o Departamento de Educação Básica e que foi desenvolvido entre os anos 1997 e 2000.

Neste capítulo procuro dar conta do projecto educativo desta escola destacando o que aí expressam como formas de valorização da cidadania quer em termos de conteúdos, quer de práticas. Assim apresento os modos de organização e do currículo desta escola e o que referem como orientado para conferir protagonismo a alunos e alunas.

- ***"é tempo de mudar a face da escola" – transformar a escola em espaço de cidadania***

A escola EB1A<sup>25</sup> está situada numa freguesia do concelho de Oliveira de Azeméis que nas últimas décadas passou por uma transformação radical, ao passar de freguesia agrícola a industrializada, o que fez com que 90% da população passasse a trabalhar nas numerosas indústrias locais ou em localidades vizinhas (essencialmente do calçado).

O edifício, construído em 1912 por uma benemérita local, é de tipo indefinido. Tem 4 salas, num só piso, dois átrios cobertos e dois blocos sanitários – um para os rapazes e outro para as raparigas e 1 para as/o docentes. O gabinete de trabalho dos docentes foi improvisado por uma divisão de espaço para arrumação. Os pátios de acesso são espaçosos e planos. Existe um recreio exterior que circunda todo o edifício, onde se situa o campo de jogos polivalente.

O soalho das salas é em madeira, sem verniz ou qualquer produto para isolar e facilitar a limpeza; as salas têm mesas e cadeiras organizadas de acordo com as actividades e/ou iniciativa da/o professor titular de turma. Existem

---

<sup>25</sup> Dados retirados no documento sobre o projecto da escola, elaborado pela equipa de docentes

alguns armários e outras mesas mas, tal como foi referido pelas/o docentes, são insuficientes para uma organização adequada dos materiais e dos espaços. Os computadores estão numa das salas de aula e os outros materiais de apoio como jogos, livros, materiais para as experiências da ciência viva ou de Educação Física (EF), Educação Musical (EM), livros, enciclopédias, etc., estão arrumados em armários dentro das salas, o que não facilita o acesso. Os que existem não são em quantidade suficiente para uma utilização mais autónoma. Os materiais mais específicos (como os de EF, EM ou de laboratório) são utilizados sempre com a supervisão de um dos docentes.

Como as 4 salas estão ocupadas com aulas, as assembleias de escola, realizam-se numa das salas, reorganizada semanal ou quinzenalmente, para 'acomodar' os 81 alunos. A parede que dividia duas das salas contíguas foi deitada abaixo com o objectivo de facilitar o trabalho com grupos heterogéneos e a organização da assembleia de escola. Nas actividades diárias, esta sala grande era ocupada pelos 45 alunos e alunas que frequentavam o 3º e o 4º ano de escolaridade.

A partir do ano lectivo de 2000/2001, não foi autorizado a continuação do destacamento da docente que tinha coordenado o projecto no ano anterior e uma das professoras, efectiva naquela escola, veio integrar o corpo docente. Do ponto de vista de professoras/es que se mantiveram na escola, esta ruptura na equipa "abalou" a vontade de investir em práticas "contra a corrente" afectando, de certo modo, o trabalho com alunos/as. Por exemplo, a decisão de 'deitar' abaixo a parede que antes tinha sido uma reivindicação da equipa inicial para unir duas salas e ampliar o espaço partilhado, passou a constituir um constrangimento no desenvolvimento do trabalho 'normal' da sala de aula.

No dizer dos docentes, o investimento no projecto foi suspenso por sentimentos de "desencanto, e alguma revolta contra a administração" "(ncOut01) provocando mudanças na dinâmica da escola e na vontade de inovar. E muitas energias foram desviadas da atenção aos alunos e alunas para a procura de soluções este e outros problemas.

Em momentos de actividades específicas para cada grupo, a divisão das salas do grupo II e grupo III era improvisada por um armário e um quadro

móvel, o que não cortava completamente a comunicação, dando origem a frequentes movimentos na organização das mesas e distribuição de alunos/as nas respectivas salas. Desgastavam-se os docentes na multiplicação de esforços para manter a atenção das alunas e alunos dos respectivos grupos. As salas eram reunidas sempre que se realizava a assembleia de escola ou quando se desenvolviam outras actividades extensivas a dois ou mais grupos.

De qualquer forma, afirmam que os princípios pedagógicos e organizacionais da escola se mantêm, mesmo não sendo tão fortemente partilhados por todas as professoras.

Importa por isso, situar esses princípios pedagógicos considerados fundamentais, corporizados por mudanças em processos de trabalho com alunos/as e docentes, tais como: uma renovação do desenho curricular que (re)põe a tónica nas expressões e se concretiza por uma perspectiva curricular integradora e globalizadora; o trabalho em equipa, que contraria a imagem de uma monodocência redutora; uma prática pedagógica que procura atribuir mais protagonismo a alunos e alunas e uma escola pensada como 'comunidade justa'.

- ***"o primeiro passo foi pintar paredes, arranjar janelas e canteiros"-  
interromper o antropológico vazio de cores na escola 'primária'***

Os primeiros sinais de mudança projectados para o exterior da escola 'primária', como era nomeada na localidade, foram sinalizados pela pintura de paredes, substituição das janelas por outras de caixilhos verdes e o reavivar dos canteiros com terra e flores de cores vivas. Revela-se a importância que assume o (re)vestir de novas cores a escola física, sinais exteriores de 'progresso' que promovem a imagem social da escola do 1º ciclo, por muito tempo reduzida a edifícios sólidos, 'centenários', divididos em salas de aulas, apenas suficientes para as turmas.

O mobiliário das salas de aula resumia-se a mesas e cadeiras, uma secretária e cadeira maior para a professora, um quadro quase sempre preto. As reivindicações de docentes e esforços conjugados com as comunidades que se mantêm próximas da escola primária constituíram, durante muitos anos as

únicas forças de pressão para a mudança desta imagem redutora da escola básica do 1º ciclo.

A conjuntura político-educativo veio de encontro aos desejos de mudança de muitos agentes educativos e os do 1º ciclo que aderiram ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo viram-no como oportunidade de mudar a face da escola "primária". Permitia o reconhecimento institucional de inovações contra-hegemónicas, até aqui mantidas à margem do sistema. Na opinião de algumas mães e pais, o projecto da EB1A só veio confirmar o dinamismo já existente e novas possibilidades de melhorar a escola:

(...) agora está mais bonita...dá gosto entrar lá...mas estes professores sempre mostraram uma grande dinâmica. Nós já estávamos habituados a entrar naquela escola...foi por isso que acreditamos neste projecto...e demos força aos professores" (nc26Out00).

Era uma imagem de escola dentro da comunidade e de comunidade dentro da escola que já existia antes do projecto. Da tradição desta ligação próxima com 'o meio' fazia parte a organização de uma 'Feirinha', liderada pelo grupo de amigos e associação de Pais/EE, assim como outras iniciativas pensadas para a 'angariação de fundos'. O projecto em curso de construção do edifício para o ATL e cantina e a transformação de uma das salas em biblioteca, movia tanto o grupo da Associação e amigos, como docentes.

O projecto de inovação curricular contribuiu para dar outro impulso às iniciativas da escola. Foi assim reafirmado o compromisso de proximidade com a comunidade, revertido na centralidade dos alunos: "Pretendemos ser sempre sinceros com toda a comunidade educativa: é que se trata dos seus filhos e dos nossos alunos"(EB1A, 1999:3).

- ***"os professores trabalham com todos os grupos" – coadjuvação e abordagem curricular globalizadora (possível diálogo)***

A formação inicial de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico é como se disse, do tipo generalista, isto é, prepara pretensamente cada professor/a ensine, na sua turma as várias áreas curriculares. No entanto, os próprios profissionais referem que, mesmo actualmente, se mantém muito do

cinzentismo da escola 'primária' tradicional que se limitava a ensinar a 'ler, escrever e contar' e que remete as áreas de expressões para um lugar marginal ou de "decoração" dos textos sérios. Dizem as professoras "infelizmente não passam disso mesmo: trabalhos divertidos! O carácter pedagógico perde-se quando não se lhes dá sentido na vida escolar e social da criança (EB1A,1999:1).

As e os docentes reagem e procuram combater estas situações, propondo-se trabalhar em coadjuvação com outras/os colegas. As propostas da equipa da escola EB1A vão no sentido de desafiar a organização tradicional, embora não acabem completamente com a vinculação de uma grupo a cada docente, nem com um grupo por referência ao ano de escolaridade. Mas, no que diz respeito à coadjuvação essa é assumida dentro da própria equipa.

Como expressa a professora Laura na entrevista, antes do projecto não existia esta cultura de planificação conjunta ou de trabalho em equipa. "Era cada professor com a sua salinha, os seus alunos, e, para além das festas e passeios escolares em conjunto, o trabalho na sala de aula era muito isolado"(EntL).

Com a proposta do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (ME-DEB, 1997), pareciam criadas as condições para a mudança e esta equipa estava disposta a abrir a 'caixa'-sala de aula:

(...)porque na escola, como na vida devem existir tantas cores como as do arco-íris...estamos cansados de uma monodocência redutora, circunscrita à sala de aula. Já vimos modos diversos de ensinar e educar. Cada um à sua maneira tenta disfarçar os enlaces de uma escola tradicional através da realização de alguns trabalhos, mais ou menos divertidos para as crianças (EB1A,1999:1).

Da mesma forma que se propunham planificar em conjunto, promovendo competências de auto-formação e reflexão crítica, reforçando a "componente de investigação (...) partilhando e reflectindo sobre os problemas, investindo no querer saber para melhor fazer" (idem:3), cada docente teria oportunidade de trabalhar com todos os grupos/turmas nas áreas em que se sentia "mais capacitado/a". Expressam assim esta ideia no documento em análise:

Pretende-se que nesta escola os professores tenham a possibilidade real de abandonar a monodocência redutora, trabalhando em equipa numa perspectiva de potenciar as capacidades de todos em favor de um

melhor ensino e de uma melhor aprendizagem, realizando-se eles próprios porque promotores dos seus projectos profissionais, integrados numa equipa que funciona em simultâneo como investigador colectivo e como grupo de trabalho permanente (*ibidem*:5)

A equipa define um horário com uma divisão que diziam não ser rígida, mas que servia "para melhor organizar e gerir o tempo e os espaços" (*ibidem*:73). Cada docente coordenava uma das sub-áreas de expressão e educação, trabalhando com cada grupo, em sistema de *carrosse*:

Por exemplo, quando o A dá educação física ao meu grupo, eu estou com o dele a trabalhar expressão plástica, por exemplo. A expressão dramática é coordenada pela Irene. Por isso, estas aulas estão marcadas no horário e são mais ou menos fixas. Mas quando um de nós não pode não se deixa de fazer a actividade. Faz-se na mesma (EntL).

As preferências por determinadas áreas curriculares associadas a "características de género" são ilustradas nesta escola pela escolha de cada elemento da equipa na coordenação de uma determinada área curricular: o professor "gosta mais" de ensinar Educação Física e Matemática. As professoras gostam mais da Língua Portuguesa e das Expressões Artísticas. Em relação ao Estudo do Meio não existe uma coordenadora, cada titular de turma trabalha de forma integrada esta área.

- ***Contrariar a artificialidade da divisão do primeiro ciclo em quatro anos***

O verdadeiro desafio é organizar a escola de tal modo, que "cada aluno e cada aluna seja frequentemente, quanto possível, colocado em uma situação de aprendizagem fecunda para ele e para ela"(Perrenoud, 2000:134). Estariam reunidas as condições necessárias para enfrentar tal desafio: uma equipa formada com o apoio e consentimento institucional, um projecto pensado para uma escola específica e para alunos/as reais.

A equipa de docentes assumia um desafio de mudança que passava pela alteração da organização de classes por ano de escolaridade, com o objectivo de otimizar situações de aprendizagem e permitir que "cada aluno possa trabalhar a seu modo e a seu ritmo" (*ibidem*). A metáfora da viagem sugerida por Perrenoud (2000) ilustra bem esta ideia de apoiar alunas e alunos, mas

permitindo que cada um/a faça "a viagem a seu modo, na sua hora, de um ponto de partida a um ponto de chegada de sua escolha, sabendo no entanto, que quase nunca está sozinho (Perrenoud, 2000:134). Nessa viagem, multiplicavam-se "linhas e os itinerários possíveis, criar e executar modos de agrupamento dos alunos que lhes dêem um sentimento de estabilidade (...) grupos multitudes, grupos de projectos, de necessidades, de níveis (Merieu, *cit.* Perrenoud, 2000: 50), o que significaria introduzir novos modos de organizar o trabalho e as salas de aula.

A equipa de docentes formulou o projecto nestes termos:

Nesta escola não haverá divisão tradicional por classes ou anos de escolaridade, nem a distribuição de alunos por turmas. Haverá uma fase única que englobará todo o primeiro ciclo. A artificialidade da divisão do primeiro ciclo em quatro anos será substituída pelo trabalho em grupos heterogéneos, flexíveis, dotados de permanente mobilidade (EB1A,1999:5).

Os grupos heterogéneos seriam formados de acordo com os interesses de alunas e alunos por um determinado tema e/ou desenvolvimento de projecto. As propostas eram partilhadas em assembleia e os ou as candidatas a participar levantavam o braço e associavam-se ao elemento do qual a ideia tinha partido:

Os grupos serão construídos sempre que se inicie um novo projecto e manter-se-ão apenas o tempo necessário à concretização desse trabalho. A escolha dos projectos terá em conta as características de cada aluno e, por isso, não haverá projectos de trabalho iguais para todos (EB1A,1999:5).

Embora tal não apareça de forma explícita no texto do projecto, é possível identificar aqui alguns dos princípios pedagógicos que enformam o Movimento da Escola Moderna<sup>26</sup>. Segundo Sérgio Niza (1998:78) o modelo cultural deste Movimento, em que assenta a organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos, firma-se em três conceitos nucleares: *comunicação, cooperação e participação* democrática directa (Niza, 1998: 78-84).

---

<sup>26</sup> O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi formado, em Portugal, por "um pequeno grupo de profissionais de educação" que, entre 1963 e 1966, participaram "nos cursos de Aperfeiçoamento Profissional de Professores, organizados por Rui Grácio" (Niza, 1998: 77). É reconhecido como modelo pedagógico que assenta em princípios de cooperação, democraticidade, reflexividade, participação activa de discentes e docentes. Sérgio Niza (1998: 77) refere que os seus percursos foram, inicialmente, 'marcados' pelas Técnicas Freinet, pela Pedagogia Institucional e por Procedimentos Não Directivos. O Movimento consolida-se e expande-se nos anos 70 e 80 e os docentes do MEM vão-se distanciando das concepções pedagógicas iniciais) firmando como conceitos nucleares "circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa (*ibidem*)

A partir destes pressupostos teóricos "os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação" (Niza, 1998:78).

As 'marcas' deste Movimento são visíveis nos textos em que descrevem os modos de organização dos grupos de trabalho nas salas de aula:

Os grupos serão construídos sempre que se inicie um novo projecto e manter-se-ão apenas o tempo necessário à concretização desse trabalho (...). A escolha dos projectos terá em conta as características de cada aluno e, por isso, não haverá projectos de trabalho iguais para todos (EB1A, 1999:5).

- ***A escola como "comunidade justa"***

Os pressupostos educativos que enformam as propostas desta escola vão no sentido da organização da escola como "comunidade justa" (Kolberg, 1985) em que se aposta numa de formação de valores e uma ordem moral partilhada construída em várias instâncias de discussão e decisão (*cit.* Menezes, 1999:88). Analisando as características constitutivas desta abordagem (*ibidem*) e cruzando com o texto do projecto da EB1A (1999) encontram-se muitas similaridades, como este modelo de comunidade interação mas também no produto" (Menezes, 1999:88), apresenta as seguintes características:

i) o voluntariado dos participantes (...); ii) um modelo de democracia participativa (...); iii) o objectivo de lidar com problemas de justiça e bem-estar da comunidade, pela definição de regras relativas à justiça (...) à comunidade (...) e às convenções (...); iv) a existência de duas dimensões mutuamente relacionadas: a justiça (embebida no processo democrático, que incluiu a discussão moral sobre direitos, deveres,...) e a comunidade (sociedade escolar que se assume como mutuamente responsável, caracterizada por uma atmosfera de solidariedade e cooperação no colectivo, pela coesão do grupo e por sentimentos de pertença e vinculação) e, finalmente, v) por uma organização estrutural, definida de forma a criar oportunidades diversificadas para participação de todos, evitando o domínio dos mais fortes, dos mais numerosos ou mais eloquentes (Menezes, 1999:88).

Mais à frente, em que a análise é centrada nos (a)fazer e dizeres das crianças reflecte-se sobre o modo como alunos e alunas vivem e sentem esta

'comunidade justa'. No entanto, considero importante deter-me aqui, ainda que brevemente, sobre as diversas instâncias de discussão e decisão desta escola.

A EB1A iniciou o projecto voluntariamente, propondo-se participar na experiência da *Gestão Flexível do Currículo* e a equipa era constituída por 5 docentes. Os princípios do projecto da escola já antes referidos apontam no sentido do que é proposto no modelo da comunidade justa, até pelas características da organização estrutural em grupos heterogéneos e as "actividades a realizar serão planificadas pelos alunos de acordo com os seus interesses" (EB1A,1999:6-7). As *instâncias de discussão e decisão* que em que se assenta ou acentua a ordem moral da escola, de todas/os e cada aluna/o, ou as actividades do *currículo duro* envolvem o par professora/aluno, ou o pequeno, médio e/ou grande grupo. Cada *instância* está organizada pela equipa desta forma:

*Plano Individual de Trabalho*: cada criança tem o seu plano individual de trabalho que desenvolve autonomamente, quando acaba uma actividade ou no tempo previsto para o efeito. Este Plano Individual de Trabalho é quinzenal, surge como um compromisso de trabalho entre professores e alunos, permite a autoregulação do trabalho e prevê, executa e avalia as actividades desenvolvidas (EB1A25Set01).

As propostas para o Plano Individual de Trabalho (PIT) são apresentadas pela docente num registo tipo pensado para um período de duas semanas, com actividades relacionadas com diferentes áreas curriculares e com espaço para que a ou o aluno acrescente outras propostas. O tempo lectivo previsto para o efeito é o situado no "Estudo Acompanhado" e a decisão de pedir ajuda é primeiro do aluno ou aluna que recorre a um/a colega e só depois pede ajuda à professora. No entanto, cada docente identifica e sinaliza alunas e alunos que "precisam de um acompanhamento mais individual e apoio esses, enquanto os outros estão a fazer trabalho de projecto ou trabalho autónomo" (nc01Set25).

A decisão sobre "ajuda aos colegas" também é sinalizada no PIT e é focada nas "dificuldades" de domínio cognitivo: "No PIT, as crianças explicam a ajuda que vão dar aos colegas que têm mais dificuldades"(EB1A25Set01). No final de cada um destes períodos, a avaliação realiza-se por indicação de

"cumpri" ou "não cumpri", "porquê". O trabalho é sancionado pelas docentes e dado a conhecer ao Encarregado de Educação.

Outra instância de decisão – o Conselho de Grupo - é situada no médio grupo, correspondente ao de ano de escolaridade. Aqui são discutidas, organizadas e avaliadas as actividades mais específicas de ano. No "Plano Diário de Trabalho" (PDT) explicitam-se estas e outras "actividades que vão desenvolver de acordo com as propostas de trabalho apresentadas na Assembleia de Escola" (EB1A25Set01). Neste domínio, existe uma *regulação forte* do trabalho por parte da docente que 'conduz' o processo de planificação "com sugestões que possam ajudar os alunos na realização dos trabalhos" (*ibidem*). Acentua-se também a importância dos conteúdos programáticos "a cumprir", através das propostas que são registadas e do que é dado como prioritário no fim do dia, quando se regista a avaliação diária, formalizada pela "Acta de Conselho de Grupo" na qual se registam "as ocorrências diárias positivas (gostamos, concordamos, achamos bem) ou negativas (não concordamos, não gostamos, não achamos bem)" (EB1A,2001:4) ou no dia seguinte, quando se retoma o exercício de planificação.

As decisões sobre a ordem moral e de justiça desta comunidade partilhada, são explicitadas e discutidas em grande grupo, na Assembleia de Escola. Esta instância de discussão e decisão (relativa) reveste-se de características semelhantes à *assembleia comunitária* proposta por Kohlberg e Higgins (*cit.* Menezes, 1999:88): nela se reúnem "todos os alunos, docentes, auxiliar da acção educativa e outros elementos da comunidade. Reúne quinzenalmente, às sextas-feiras"(EB1A, 2001:6).

Aqui, são as regras democráticas copiadas das instâncias políticas que regem o funcionamento: cada pessoa tem direito a um voto, as decisões são aprovadas ou não aprovadas, por "maioria absoluta" ou por "maioria relativa". São as mesmas regras que determinam a eleição dos elementos da mesa da assembleia.

A partir da assembleia organiza-se toda a vida da escola, desde as propostas e apresentação de projectos à formalização e normalização de

padrões de comportamento desejados e que se espera sejam assumidos por todos e todas:

É na Assembleia de Escola que se apresentam as pesquisas, os estudos e os projectos realizados durante a quinzena, se fazem propostas de trabalho para a quinzena seguinte, se aprovam os direitos, os deveres e sanções a aplicar aos *alunos*, se problematizam as situações graves de comportamento e propõem sanções (EB1A25Set01).

As regras e sanções foram aqui explicitadas e estão também registadas no regulamento interno (onde se inscrevem os deveres e direitos de alunos/as, docentes, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação). As sanções, discutidas e aprovadas em assembleia, aplicam-se só a *alunas/os* que não cumprem as regras e contrariam a ordem escolar. Este regulamento é omissivo no que diz respeito às medidas a tomar face ao não cumprimento de deveres de docentes, embora na opinião de alguns elementos da escola tal deveria ser explicitado "porque até obrigaria a um compromisso mais visível".

A discussão e decisão sobre as sanções a aplicar a alunas ou alunos não cumpridores da ordem escolar, foi assim registada em acta:

Em seguida a assembleia da escola pronunciou-se sobre as sanções a aplicar a todos os meninos que não cumprirem as regras.

Sanções: ficar 1 semana sem computador, ficar 1 semana sem recreio, ficar 2 dias sem jogar futebol, ser o último a sair da sala, ajudar a arrumar as mesas, tratar das plantas, levar no caderno para os pais assinarem que se portaram mal, ajudar o secretário a apanhar o lixo do chão e ajudar a Sr.a Conceição a limpar as casas de banho e a varrer as varandas"(ActAssn<sup>o</sup>3).

De acordo com a equipa, esta assembleia assume uma importância significativa na vida da escola, com fortes reflexos na comunidade mais ampla que "também pode participar". Uma mãe, do grupo de amigos da escola, refere que "é muito importante, porque os pais vêm que a escola está aberta e também vêm o tipo de trabalho que é feito na escola"(ncJan01).

- ***"os anjos da guarda"- a mediação de conflitos entre pares***

A Mesa da Assembleia tomará providências, podendo destacar os "anjos da guarda" para ajudar a resolver problemas detectados. Os anjos da guarda entrarão em acção sempre que um ou mais alunos estejam a ter problemas de comportamento, por exemplo, magoando os colegas no recreio, perturbando o trabalho dos outros, etc. Caso os "Anjos da

Guarda" não consigam resolver o problema, pode ser activado o Tribunal (mas só em caso extremo"(EB1A, 1999:76).

Transferia-se desta forma, para os/as alunos/as, o papel de mediadores/as de conflitos, confiando-lhes a vigilância dos seus pares, sobretudo nos tempos e espaços em as crianças estão fora do controle de professores/as, nomeadamente no recreio. A atribuição deste papel na mediação entre pares é justificada pelo desejo ou esperança de que através da cooperação, do aprender a conviver uns com os outros", as crianças (trans)formam-se em *fazedoras de paz* (Wyness, 2000) tornando-as cidadãs competentes do ponto de vista social e políticos).

É comum ouvir-se nas escolas que até é desejável que, desde que não atinjam proporções "alarmantes", as situações de conflito sejam resolvidas "entre elas" (crianças). Investigações (algumas citadas por Wyness, 2000:108) sobre a mediação de conflitos entre pares e a natureza das relações e conhecimento das crianças sobre o comportamento *próprio* de crianças (Thorne, 1993; Corsaro, 1992), no recreio ou outros espaços/tempos da escola *informal e física* (Gordon, Holland e Lahelma, 2000), dão conta das tensões vividas por docentes que convivem com a necessidade de proteger as crianças de outras agressoras e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que são comportamentos "próprios" do *mundo das crianças* (Corsaro e Streeck, 1986). Como refere Michael Wyness

"As crianças estão profundamente implicadas no que Cullingford chama o 'volátil' "submundo" da escola (1993,p.58). Têm um sentido muito mais acurado do que o dos professores, do que na escola constituiu agressão 'anormal' ou 'abusiva'. Pragmaticamente, a mediação de pares é, então, uma forma efectiva de lidar com conflito de pares". (Wyness, 2000:108)

O reconhecimento de que "as crianças estão mais bem equipadas de que os adultos para lidar com os conflitos entre alunos, na medida em estão a par do que se passa no recreio" (*ibidem*) colide, por vezes com a dupla função de protecção e controle que é acometida aos adultos, professores/as e auxiliar, neste caso.

Na própria designação de "anjos da guarda" e nas medidas propostas nesta escola para resolver as situações conflituosas, "quando estes não conseguem

resolver”, existe uma tensão latente de uma noção de criança “naturalmente boa” suscitada pela ideia dos “anjos”, mas que sendo guardiães das crianças, mantêm-nas em ordem, sob a ‘ameaça’ poderosa, até para os próprios adultos das medidas e sanções “policiais”. As que ultrapassam os limites da norma social da escola são “julgadas” de forma semelhante ao que as crianças testemunham do mundo dos adultos. É o que me suscita a leitura do texto da equipa, quando explicitam os procedimentos a adoptar, em “casos extremos”:

Caso os “Anjos da Guarda” não consigam resolver o problema, pode ser activado o Tribunal (mas só em caso extremo). O tribunal é constituído por três Juizes (nomeados pelos professores); um Advogado de Defesa (nomeado pelo Réu); um Advogado de Acusação (nomeado pelo queixoso). Haverá ainda dois escrivães que farão a acta. No final do julgamento os juizes lerão a sentença de acordo com o código estabelecido pelo “Regulamento – direitos, deveres e sanções” (EB1A,1999:76)

Convém dizer que, de acordo com as docentes, nunca foi necessário “activar” este “tribunal” imaginado pelos adultos desta escola, porque não aconteceram as situações “extremas” dentro da escola ou porque a intervenção dos “anjos da guarda” foi eficaz. Como mais à frente se explicita, do ponto de vista das crianças, o exercício do poder por parte de colegas não era “bem visto” sobretudo quando estes ou estas se “armavam” do mesmo modo que, aos *olhos e ouvidos de crianças* (Tonnucci, 1988) é “copiado” do mundo de adultos.

- ***“os ovos misteriosos serviram para falar sobre as diferenças”- pensar o lugar de “outros” no currículo***

Nesta escola foram adoptados manuais de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio porque, segundo as docentes, “os pais estão habituados e é difícil eliminar completamente” (EntL). Este manual é essencialmente utilizado para apoio no trabalho de casa e nas aulas os materiais didácticos e pedagógicos são mais diversos. Entendem ser importante uma diversificação de recursos “dispensando os manuais escolares únicos em favor da escolha de livros diversos, enciclopédias, CDROMs e outros materiais”(EB1A, 1999:5).

As docentes dizem que é já habitual fazer o confronto de informações veiculadas em manuais, por exemplo, com outras em diferentes suportes.

Alunos e alunas participam nesta análise dos materiais e como diz a professora, "por vezes são eles que dão conta dos erros". Aprendem desta forma a

"comparar e discutir diferentes pontos de vista, a organizar e classificar documentos, pronunciar-se sobre factos e tomar decisões, problematizar, criar, reproduzir, tratar e divulgar informação (...) ser rigorosos na análise, isto é uma prática de aprendizagem activa em que o aluno seja agente e construtor dos seus próprios processos de aquisição de saberes (EB1A,1999:10-1).

A preocupação de uma selecção criteriosa e crítica de conteúdos curriculares, na análise de textos de manuais ou outros, pauta-se por referentes como a "correção, clareza, rigor científico, linguagem".

Na análise realizada não foi dada muita atenção aos que nos itens 5 e 6 dos critérios de apreciação, respectivamente pergunta se "promove a educação para a cidadania" e se "não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências" (ME-DEB, 2001). O que me foi referido pelas docentes é que esta análise é normalmente realizada já no período próximo do final do ano lectivo, o que significa "pouca disponibilidade" para uma análise tão profunda quanto desejável, acontecendo na maioria das situações um assinalar "de cruz". Apesar de ser uma preocupação expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo e esboçada no Programa do 1º Ciclo, a atenção às questões da representatividade em textos e imagens de mulheres e homens de diferentes grupos étnicos, culturais, não constituem uma preocupação consciencializada nas escolas. As próprias docentes referem: "nunca pensamos muito nisso...agora que falas ...se calhar... damos mais atenção" (EntL.).

Não vou aqui aprofundar a análise do manual adoptado, até que tal seria suficiente para desenvolver um outro estudo. No entanto, existem já alguns estudos realizados neste domínio<sup>27</sup>. Mesmo assim considero ser importante destacar que na escola foi evidenciada alguma preocupação com a selecção de conteúdos que atendessem à multiculturalidade e às preocupações com o ambiente, embora trabalhados a partir de outros materiais pedagógicos. Por exemplo, no que diz respeito às questões da multiculturalidade, foram desenvolvidas actividades a partir da leitura de histórias, como "os Ovos

---

<sup>27</sup> são vários os estudos referenciados e/ou publicados pela Comissão para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres, nomeadamente nas colecções "MUDAR ATITUDES" e "CADERNOS COEDUCAÇÃO".

Misteriosos”, de Luísa Ducla Soares (1997) expressando-se os seguintes objectivos:

Desenvolver o respeito por si próprio e pelos outros; promover a igualdade de direitos e oportunidades, independentemente da raça, religião,...descobrir e praticar a solidariedade e a amizade entre pessoas (EB1A,2001:2)

Esta e outras histórias, embora lidas na “hora do conto”, como tal inscritas na escola oficial, não deixam de ser entendidas como instrumentos e conteúdos curriculares marginais, insuficientes para desafiar outros do *core curriculum*. Outras actividades são realizadas para comemorar ‘datas’ importantes como o dia do “não fumador”, o dia de “luta contra o racismo”, a “semana da cidadania”, o “dia mundial da criança”. Segundo os docentes a intenção é não só informar, mas tornar visíveis situações de outros, alertar para realidades, mesmo que se mostrem distanciadas de posições ou práticas pessoais.

A “Feirinha” anual é outra iniciativa marcante da “abertura à comunidade” e que é entendida como sinal de identidade desta escola. Nesta iniciativa também os alunos e alunas têm um papel activo, na apresentação de pequenas peças teatrais, canções e instrumentais, exibição do grupo folclórico que é constituído por antigos e actuais alunas e alunos da escola. Este grupo folclórico e os jogos tradicionais, organizados pela associação de pais e que fazem parte dos habituais programas de “festa”, promovem o envolvimento intergeracional e a revalorização da cultura e história locais.

Vão de encontro ao que, no entendimento das docentes e das famílias, é também considerado como oportunidade para o desenvolvimento de cidadãos culturalmente competentes. A importância dada a estas actividades especiais que atravessam a escola oficial foi observada em diversas situações como a apresentação do grupo folclórico num seminário concelhio, na visita do presidente da autarquia à escola, no alargado número de pessoas presentes na Feirinha. Da mesma forma era evidente o investimento da associação de pais e encarregados de educação em todas estas iniciativas que ‘confirmavam’ o valor cultural da escola.

Os limites destas abordagens de cidadania reflectem-se nos *dizeres* e *fazer*s das crianças<sup>28</sup> quando, por exemplo, se analisam os registos sobre os ovos misteriosos na qual alunas e alunos expressam "opiniões" concordantes "com o que é esperado" quando se fala sobre *Outros* distantes, mas que se altera quando falam de si com outros ou outras, próximos.

E estas actividades, apesar de justificadas no currículo nacional como "temas transversais" (ME-DEB, 2001), são quase sempre entendidas como "diversões da escola oficial" (Gordon, Holland e Lahelma, 2000) significando, do ponto de vista docente, um "gasto de tempo". Revela-se aqui alguma da pressão sentida pela equipa que permanentemente se debatia em duas situações de cumprir o que por um lado é entendido e esperado como conhecimento escolar socialmente útil e por outro (re)produzir o que é localmente valorizado.

Do mesmo ponto de vista, já o trabalho realizado sobre "a Poluição da Ribeira" se inscreveu mais na lógica da "escola oficial", tornando-se significativo em todas as suas dimensões de abordagem: porque (também) se tratava de um problema local que afectava directamente a população escolar (a água não se podia beber), envolveu alunos e alunas em acções "úteis" não só em "defesa da sobrevivência pessoal e da preservação e (re)valorização do ambiente local, mas exigia também a "aplicação de conhecimentos, técnicas e conceitos científicos", inscritos no *core curriculum*.

- ***futebol em cidadania"- transformar as regras do jogo***

Na escola oficial assume-se que raparigas e rapazes seguem 'naturalmente' os mesmos caminhos para uma igual cidadania (Gordon, Holland e Lahelma, 2000:190). Na EB1A pensa-se que igualdade de oportunidades é assegurar que "todos os alunos podem intervir, expressar as suas opiniões, realizar os projectos da sua iniciativa própria" (EB1A,2001:4). Nesse sentido não defendem uma atenção específica a raparigas ou rapazes, porque *todos* podem participar.

---

<sup>28</sup> Ver próximo capítulo 5, sobre *dizeres* e (*a*)*fazer*s de crianças...

Para que tal seja concretizado têm a preocupação de realizar a eleição de elementos para o Conselho de Grupo, através do sistema de rotatividade. Ao mesmo princípio atende a mudança nos grupos quando estes são constituídos por alunas ou alunos "melhores" e que são "trocados" para "equilibrar". É como o afirma a professora:

Claro que os melhores (alunos) têm tendência a juntar-se. Mas por vezes eu mudo-os. Também costumo de vez em quando mudá-los de lugar que é para se habituarem a trabalhar uns com os outros. E é o mesmo quando eles vão ajudar os colegas... põem no PIT "ajudar um colega" e assim facilitam o trabalho, ajudam-se uns aos outros e eu posso dar atenção a outros, como a Carina ou o António, que precisam de um acompanhamento mais individualizado (EntP.ra).

Ainda no dizer da professora, a formação de pares para o trabalho na sala de aula é uma das estratégias com múltiplas finalidades das quais destaca as de aprendizagem da cooperação e ajuda mútua e a promoção de formas de auto e hetero – regulação das aprendizagens.

A equipa da EB1A pretendia ser coerente na abordagem educativa, considerando que a sua intervenção atenta deveria estender-se a todos os tempos e espaços da escola. Cruzando as fronteiras da *escola física*, isto é, de espaços e jogos de recreio que são "normalmente dominados pelos rapazes" (ver, por ex. Thorne, 1993; Francis, 2000) pretendem interromper a desordem do recreio, mudando regras de jogos como o futebol.

Preocupado/as com o caos, barulho e violência dos desafios de futebol que todos os dias se desenrolavam no espaço dos jogos, organizaram "uma semana de futebol em cidadania": formaram-se equipas que "tinham que incluir raparigas e rapazes de todos os anos de escolaridade" e mudaram-se as regras do jogo, atribuindo-se a "vitória à equipa que cometesse menos faltas" Pretendia-se "ensinar as crianças, sobretudo os rapazes, a praticar o futebol com menos violência e menos competitividade" (ncAbr01).

Foi uma experiência que apenas durou a semana e, mesmo assim, nos intervalos os jogos de futebol voltavam com as regras habituais. Tal como os outros jogos de recreio em que raparigas e rapazes querem continuar, sem a intervenção dos adultos.

### *Em síntese*

Foi assim feita a apresentação breve da escola EB1A. O principal objectivo era dar conta dos princípios orientadores da equipa que trabalha com alunos e alunas e clarificar as condições criadas na escola para que as crianças pudessem experienciar situações diversificadas de como se propunham transformar a escola em espaço e tempo de educação na cidadania. Distinguiram-se processos de trabalho em que é dado maior protagonismo a alunos e alunas e organizados no sentido do que na escola se define como "aprender e trabalhar com progressiva autonomia" (EB1A,1999:78).

Parece poder concluir-se que a equipa elegeu o trabalho cooperativo entre alunos/as como norteador de toda a actividade escolar e que, no seu projecto educativo, situa como instâncias de negociação mais significativas a assembleia de escola e os conselhos de grupo, propondo estes tempos como ponto de partida para o desenvolvimento e gestão curricular.

Tendo em conta as intenções descritas no projecto da escola e as marcas da mudança concretizada na nova organização curricular e dos modos de trabalhar com alunas/os, considero ser necessário destacar a importância dada ao apoio institucional e da comunidade local na prossecução das finalidades educativas da escola. No mesmo sentido se percebe como a alteração na constituição da equipa docente, que 'perde' um elemento coordenador do projecto, provocou rupturas nos modos de trabalho de docentes, reflectindo-se no quotidiano escolar.

O que reafirma a ideia de que a transformação e/ou melhoria dos contextos escolares (e de vida) das crianças e dos/as jovens passa por acções educativas consistentes, coerentes, intencionais. E a continuidade dos projectos são condições essenciais para uma efectiva contribuição da escola na educação em e para a cidadania.

## Capítulo VI

### Cidadania localizada entre o *privado* e a comunidade

## ***Esboços....***

Tendo por referência o que atrás se discutiu sobre a reconceptualização e recontextualização da cidadania e assumindo-se que é na interacção entre as esferas públicas e privadas que se vão desenhando os contornos da cidadania (Lister, 2003), proponho-me aproximar de quotidianos das raparigas e rapazes fora da escola, em outras instituições da esfera pública (como espaços de conviabilidade e lazer) e da esfera privada (como a família). Neste segundo capítulo, as crianças dizem de si no espaço doméstico - da casa e da família, evocam as interacções com as/os adultas/os significativas/as e falam dos modos como interagem com outros/as em espaços comunitários de conviabilidade.

Os quadros aqui esboçados apresentam rituais que preenchem e organizam tempos e espaços das raparigas e rapazes fora da escola, das interacções que aí desenvolvem com adultas e adultas próximas e significativas.

Nestes esboços do quotidiano, as raparigas e rapazes evocam e entrelaçam o trabalho das mães e dos pais, falando das formas como, diferenciadamente, se dividem ou são divididas nas múltiplas tarefas que permitem aceder aos bens materiais e simbólicos tidos como necessários na escola e na vida.

São quadros elaborados a partir de alguns registos em diários, dos dizeres nos GD e das referências em outros registos. Assim dizem de si e de outras e outros ligados a si em e por *espaços estruturais* da *cidadania* (Santos, 2000) Neste capítulo centram-se na *casa* e na *comunidade*.

- ***... em quotidianos familiares***

Quase todas as famílias das raparigas e rapazes correspondem ao que é considerado como família nuclear tradicional: são agregados constituídos em média por 3 a 4 pessoas (mãe, pai e 1 ou 2 filhos e/ou filhas). Deste grupo é excepção a Sofia, que por motivo de divórcio, vive só com a mãe e reparte o fim do dia e fins-de-semana entre a casa do pai e a da mãe.

Como se verifica no quadro, os pais e mães dos alunos e alunas trabalham, na sua maioria em indústrias do calçado e os restantes na área do comércio, serviços e educação.

Quadro1: nomes e idades das raparigas e rapazes e profissão da Mãe e Pai

Nome	Idade	Profissão Mãe	Profissão Pai
Margarida	8	Industrial	Sapat.(filhoInd)
Joana	8	Gaspeadeira	Op.SapatSolas
Filipa	8	Professora	Emp.Escrit.
Setephanie	9	Gaspeadeira	Op.Calç.
Miriam	8	Indust.(Gasp.)	Industrial
Ana Isabel	8	Acabadeira Sap	Operário solas
Sofia	8	Educadora	Industrial
Carina	7	Gaspeadeira	Op.Sapateiro
Marta	8	Acab. Calçado	Trolha
Paulo	10	Gaspeadeira	Op. Granital
Marco	11	Doméstica	Op.Sapateiro
Ricardo	9	Ind. Calçado	Ind. Calçado
Luís	9	Gaspeadeira	Chapeiro
José	8	Gaspeadeira	Op.Sapateiro
Sérgio	8	Gaspeadeira	Op. Sapateiro
João	8	Gaspeadeira	Op. Sapateiro
Rafael	8	Gaspeadeira	Ind.Estofador
Hugo	8	Gaspeadeira	Op. Sapateiro
António	9	Gaspeadeira	Op.Sapateiro

Embora o desemprego seja uma realidade em muitas outras famílias e um espectro presente nas várias indústrias da freguesia, pelos dizeres das crianças percebe-se que os pais e mães que trabalham na indústria do calçado vivem, neste momento, alguma estabilidade no emprego. Algumas indústrias são pequenas empresas do tipo "familiar", como é o caso da que pertence aos avós da Margarida, aos da Miriam, aos pais da Sofia, do Ricardo e do Rafael. Por isso, não têm horários fixos, aproveitando, no caso das/os operárias/os "para fazerem horas extraordinárias" ou, no casos em que são filhos dos proprietários, investir o máximo de tempo possível para aproveitar todas as oportunidades do mercado que viabilizem a continuidade da produção. Tal reflecte-se no tempo disponível para acompanhar os filhos e filhas na escola. No entanto, existem recursos na comunidade para apoio às famílias, nomeadamente uma "instituição de solidariedade social" que fornece almoço e actividades de tempos livres. Os custos são suportados pelas famílias e amenizados por subsídios estatais. Apesar destes apoios, alguns dos rapazes não frequentam o ATL, alegando dificuldades económicas, outros por considerarem ser suficientemente autónomos para "se cuidar sozinhos". Pelo

que foi possível perceber nas conversas com as crianças e com docentes, existe outro apoio significativo de avós que são domésticas, trabalham no campo ou têm pequenos comércios na localidade.

O quadro acima apresentado sugere, à primeira vista, uma igualdade no trabalho da maioria das mães e pais deste grupo de crianças. Efectivamente os casais que trabalham nas indústrias do calçado partilham as condições e algumas das angústias quando a crise no sector se reflecte nas fábricas desta localidade, também porque as fontes de rendimento que asseguram os bens (essenciais e outros de consumo) vêm destas estruturas de produção. Partilham ainda as conversas sobre as más ou boas condições de trabalho, as decisões sobre quem faz horas extraordinárias e sobre os custos da casa e da educação da filha(s) ou filho(s). Porque estas são decisões 'materiais' que têm efeitos visíveis nos rendimentos familiares. Como tal, são 'naturalmente' discutidas. São as crianças que referem essas situações e negociações na família:

Margarida: Quando as coisas correm mal na fábrica a minha mãe e o meu pai ficam preocupados (...)às vezes há menos obra...alguns clientes demoram a pagar...o meu avó fala com o meu pai...porque ele também manda ...

Joana://se não houvesse trabalho na fábrica a minha mãe tinha que arranjar outro...às vezes eles discutem sobre isso e...

Setephanie: (...) por exemplo eu queria ir pra ginástica...mas o meu pai disse que agora não dava...que assim já tinha que pagar no ATL e tudo... (e a tua mãe, o que é que ela disse?) ...a minha mãe acha qu'eu devia ir por causa do meu problema mas ela diz...se calhar daqui a algum tempo já posso ...às vezes há menos obra e já não dá p'ras horas...(GDRg1).

A natureza e especificidades do trabalho das mães e pais não foram questões aprofundadas neste estudo, mas convém clarificar que embora as mães e pais entrem muitas vezes pela mesma porta da fábrica, picando o ponto à mesma hora na entrada e na saída (quando a fábrica é maior), cada um dirige-se para um sector diferenciado: as mulheres numa secção - são gaspeadeiras ou acabadeiras - trabalham com máquinas de cozer ou agulha e linha, tarefas que exigem cuidados, delicadeza, atenção a pormenores. São tarefas e qualidades tradicionalmente atribuídas às mulheres.

As mães/operárias mantêm-se sentadas, atentas aos pormenores e acompanhando os movimentos da máquina que coze os sapatos ou do dedal,

agulhas e linhas duras que castigam as mãos e obrigam os olhos a fixar-se nos detalhes. Nestas secções das mulheres, as conversas podem fluir desde que acompanhem o ritmo produtivo e a obra apareça feita.

Os pais, na secção dos homens, fazem o trabalho mecânico, acompanhando os movimentos do corte e cola, moldando as solas e os sapatos nas formas, igualmente ritmados e premiados de acordo com a produção, mas mais dependente dos movimentos da máquina do que das mãos. É a racionalidade dos movimentos e das tarefas mecânicas, "próprias" do trabalho masculino.

Em cada secção existe uma escala de poder e de salário que é definido pela responsabilidade do cargo, capacidade de liderança e investimento no trabalho. Por exemplo, uma encarregada na secção das mulheres recebe mais do que a gaspeadeira e esta ganha mais que a acabadeira. Depois os prémios de produtividade também marcam diferenças – mais "obra" feita, maior o salário.

- ***Coser sapatos, cuidar de filhos e filhas – tarefas que marcam uma cidadania genderizada***

É um mundo complexo que não foi aprofundado nas discussões com estas crianças. Mas é evocado por elas porque entra no quotidiano das raparigas e rapazes e é reconhecido como trabalho "duro". O trabalho da mãe surgiu quando o grupo estava a costurar à mão as roupas para os fantoches. A Carina e a Setephanie disseram que já sabiam coser, porque as mães as tinham ensinado. Diz a Setephanie:

Quando a minha mãe traz obra para casa eu às vezes ajudo-a a cozer...aquilo é duro...temos que usar um dedal para não magoar os dedos...ainda não sei fazer muito bem...também custa muito...eu não gosto muito porque é difícil...mas só qu'ela aproveita porque assim ganha à peça (o que é isso, à peça?) é assim: cada peça é x...se'ela cozer muitas recebe mais dinheiro no fim do mês...(ncFev01).

Diz também que quando a mãe traz "obra" para casa, engrossa um pouco mais o salário e também a possibilita a realização de desejos pessoais, como o de ir para a ginástica. Outras vezes, como refere a Carina, o dinheiro das horas

é guardado pela mãe para "comprar coisas pr'a casa...ou roupa nova e brinquedos" (GDRg1).

A preocupação com o futuro aumenta com a instabilidade económica e escassez de trabalho também neste sector industrial. As famílias organizam formas de precaver essas situações ou as doenças e muitas vezes o dinheiro das "horas" é para a "poupança". São hábitos da economia doméstica que as crianças conhecem e aprendem a valorizar. O João revela como está a par dessas previdências familiares, também pensadas para criar algum suporte o seu próprio futuro: "eles metem dinheiro de lado, para que se um dia ficarmos doentes, se precisarmos de dinheiro (...) e eu também tenho uma conta" (GDRz1).

Lidar com as coisas da casa é ainda um poder e obrigação quase exclusiva das mães e este é um poder separado do da gestão dos salários, porque aí, segundo alguns dos rapazes, já é o pai que "manda mais" ou "decidem os dois". Como diz o Ricardo:

A minha mãe manda mais em casa (...) lida mais com as coisas de casa (e no dinheiro, quem manda?) ai aí é o meu pai... mas em casa da minha tia já não é assim...lá quem manda mais é o meu tio (GDRz1).

Mandar em casa é tratar da comida, da lista das compras, estar atenta aos deveres dos filhos e filhas, dar-lhes atenção e "miminhos", levar ao médico e dar a medicação a horas, quando estão doentes, preparar e aconchegar a roupa, cuidar dos mais pequenos, fazer a comida... levar à natação, ver como vão na escola...é a mãe que está sempre presente para assegurar o bem-estar físico e emocional de filhas e filhos ou outros dependentes.

São respostas dadas pelas crianças, quando questionadas sobre "quem trata e cuida e baseadas no que experienciam no contexto doméstico:

Joana: A minha mãe põe a minha roupa no calor, e quando eu vou para a cama, a minha mãe põe-me a minha roupa por cima e depois dá-me um beijinho. Depois quando o meu pai chega, vem lá ver-me (GDRg1)

São recorrentes as afirmações das raparigas e dos rapazes sobre a proximidade da mãe em todas as situações da sua vida diária:

Sérgio: (...) a mãe tem mais trabalho porque carrega o filho durante nove meses, tem que lhe dar o leite, o pai não lhe pode dar o leite (..)

Joana: (...) É sempre a minha mãe que trata das coisas da escola e assim...(...) quando há uma reunião no infantário, ela vai...  
João (...) ela manda lavar os dentes...se ela não mandar eu só lavo duas vezes (GDRR1).

A dependência que tem a ver com a idade e dá 'direito' a mais mimos é sobretudo diferenciada pelos rapazes que têm irmãos mais velhos e que dizem, por exemplo que "eu tenho mais carinho que o meu irmão, porque o meu irmão já é mais velho...tem menos carinho porque é mais velho, já namora" (Hugo,GDRz2).

Quando a mãe não pode estar presente são as irmãs mais velhas, quando existem, que colaboram nos cuidados com irmãs ou irmãos e no trabalho doméstico:

Marta: quem trata de mim? É a minha irmã mais velha que cuida de mim quando a minha mãe 'tá na fábrica...quando eu 'tou doente às vezes ela também trata de mim...leva-me ao médico e assim...(GDm1).

Filipa: (...) Pois, quando a minha irmã tinha a minha idade aprendeu com a minha mãe a cozinhar e a arrumar. Eu ainda não sei muito bem, mas sei arrumar e agora estou a aprender a cozinhar com a minha mãe (GDRg2).

O pai aparece como figura de apoio, de ajuda quando a mãe não pode, mesmo nas situações em que a mãe e o pai estão separados. Em situação de dependência devida a deficiência física ou mental, espera-se que seja a mãe a assumir os cuidados. Parece, ainda no dizer das crianças, que esta é uma qualidade "natural" de mãe/mulher que marca a opção ou mesmo oposição entre o trabalho remunerado e maternidade. Esta genderização do cuidar está bem marcada até quando a decisão sobre quem deve 'tratar de alguém' implica prescindir do trabalho remunerado da mãe, mesmo que este seja superior ao do pai.

Setephnaie: eu acho que ficava a mulher....as mulheres têm sempre mais jeito para arranjar bebés...

Marta: as mulheres sempre têm mais jeito...

Margarida: //é assim como um jeito que nasce com as pessoas (você acham que os homens não podem aprender?)

Margarida: aprendem só que as mulheres aprendem melhor (GDRg2)

Sofia: (...) mas enquanto os bebés tiverem um problema ou forem deficientes ou isso, eu acho que ela deve ficar em casa e o homem trabalhar... (Porquê?) Porque o menino é deficiente acho que ela deve

ficar com ele...(e não pode ser o pai?) pode... mas eu acho que uma mãe tem mais carinho..(GDRg2).

É na casa que as mulheres e raparigas vêm e são vistas como figuras centrais e aí elas contribuem para a reprodução e produção simbólica de bem-estar físico e afectivo. E esta representação das mulheres como centrais na produção simbólica de bens afectivos é mantida na escola, onde são vistas como "profissionais da relação". Frequentemente se tem invocado a importância da relação e do clima afectivo positivo na escola, como factor que favorece significativamente o sucesso. E se tal não acontece da mesma forma nos outros níveis de ensino, no 1º ciclo estabelece-se uma relação de proximidade entre alunos/as e docentes (facilitada pela monodocência). Este investimento nas relações de proximidade entre docente e alunas e alunos é reconhecido pelas profissionais desta escola. As crianças também referem que por vezes se enganam e chamam "mãe" à "professora". Não confundem professor com "pai".

- ***"aprende-se sempre ...se cooperarem os dois" – uma divisão mais igualitária de tarefas?***

Pelo que as crianças referem, existem algumas mudanças que apontam para uma maior colaboração dos homens (pais ou irmãos) nas tarefas domésticas. Elas e eles falam da "ajuda dos pais" para "acabar de cozinhar", pôr ordem na casa, cooperando mais nessas tarefas. Para algumas é uma situação real, para outras possível e todas concordam que é desejável:

Ana Isabel: o meu pai arruma sempre lá em cima...que é os quartos e sala e tudo...e agora ele faz sempre o comer à noite...que a minha mãe vem sempre cansada e ele faz sempre o comer...(E tu ajudas?) eu ajudo... as sobremesas sou eu sempre que faço..

Sofia: Olha o meu pai às vezes quando nós vamos lá pra casa dele... pra minha casa, prontos (risos) e nós às vezes comemos lá com a namorada e ele (risos) e às vezes... (Quem é que cozinha é ele ou a namorada?) é ela e ele às vezes ajuda e então ele às vezes o que eu que eu ia dizer? Ele...aaaa ajuda...

Margarida: Os dois...se cooperarem os dois....

Carina:...tem que ser os dois porque agora a mulher tem que estar sempre a arrumar a casa, porque os homens são sempre uns preguiçosos, estão sempre a desarrumar....porque chegam a casa vão pr'ó café...é como o meu pai...

Filipa: o meu avô sabe cozinhar...mas o meu avô é muito bom e o meu pai também (GDRg2).

As mudanças no tipo de famílias também parecem contribuir para que os homens desenvolvam outras competências e sejam submetidos às tarefas domésticas de forma a assegurarem a sua própria sobrevivência. Como conta a Joana

" o meu avô é obrigado a saber cozinhar porque ele... o meu avô paterno e a minha avó...é assim porque ele e a minha avó não se dão bem, eles vivem...é assim, eles não dormem na mesma cama...o meu avô tem uma casa é assim uma casa que tem a cozinha e a cama só e ao lado da casa dele ...é a casa da minha avó! Por isso o meu avô tem de cozinhar pr'a ele...aprendeu...pois aprende-se até morrer! (GDRg3).

A forma como os pais e mesmo avós vivem estes processos de aprendizagem é relatada pelas raparigas com ênfase nas situações engraçadas – o que também diz muito sobre elas próprias que vêem esta situação como pouco *natural*.

Os rapazes referem que o pai ajuda quando os acompanha nas idas ao médico, que implicam deslocação ou outras viagens para os levar à escola ou aos locais onde têm actividades extra-escolares.

João: Quando eu tenho que ir ao médico?...Se for a S. João é o meu pai que me leva, se for aqui é a minha mãe (GDRz1)  
"...e o meu pai foi levar-me ao karaté (DiárSérgio)  
"O meu pai foi levar-me ao treino...(DiárJoão)

Também é o pai que brinca mais com os rapazes ou que os acompanha em lazeres e interesses de 'marca específica masculina, como o futebol e alguns jogos de mesa. O apoio do pai nestas actividades é também extensivo às brincadeiras dos filhos, contribuindo para facilitar a entrada no mundo masculino. Como referem S. Stoer e H. Araújo (1992:134) "através dos jogos (sobretudo o futebol) vão estes rapazes entrando em relações que lhes facilitam a sociabilidade, alicerçadas na partilha de interesses específicos". É uma proximidade que igualmente lhes facilita um acesso mais amplo a espaços públicos de convivialidade.

Luís: O pai também deve brincar com os filhos, jogar às cartas, dominó...O meu pai também brinca comigo, eu tenho escola de manhã e ele fica na cama a dormir...depois de tarde eu venho e ele brinca comigo...(GDRz2)

" Em casa lanchei e fui jogar futebol com o meu pai (DiárLuís).

É desejada por todas as raparigas uma situação de complementaridade e maior colaboração dos pais e irmãos nas tarefas domésticas. E quando se projectam no futuro que gostariam de viver, tornam clara a importância dos modelos parentais e da forma como estes contribuem para a formação dos filhos e filhas. Neste excerto da fala da Miriam é bem visível a consciencialização de raparigas que se projectam nos múltiplos papéis de mulheres e mães e as possibilidades de os viver, mas de outra forma:

Miriam: – è que por exemplo, o homem deve ajudar a mulher, porque quando uma mulher estiver a dar de mamar aos filhos, e ele a ver o futebol, em vez disso ele pode ir aspirar ou fazer o comer(...) Eu acho que os homens também deviam aprender a cozinhar junto com as mulheres, porque é assim, se um dia a mulher estiver no hospital, e ele estiver com os filhos, quem é que vai cozinhar? Ele tem que aprender a cozinhar, tem que aprender a arrumar, tem que aprender a tomar conta dos filhos dele. E ele assim ensina também aos filhos, aquilo que aprendeu com os pais e assim cada vez as pessoas vão sabendo mais coisas, e quando vão ficando mais velhas vão dizendo a cada um, é sempre dizendo a cada um (GDRg2)

Desta forma, projectam outras possibilidades de libertar algum do seu tempo que lhes permite participar em espaços de convivialidade, usufruindo de modo mais igualitário, os lazeres e bens culturais. Mostram-se também conscientes do valor do trabalho doméstico também como mais valia para os pais/homens e logo, "ganho" para a família. Diz assim a Sethephanie:

(...) então um homem também tem que aprender a cozinhar se não aprender a cozinhar... Por exemplo há mulheres que se estiverem no hospital e o homem não tiver aprendido a fazer o comer ele vai comer por exemplo a casa da sogra, ou a casa dos pais, ou ao restaurante comprar comida e gasta muito dinheiro, e assim era melhor cozinhar em casa (GDRg2).

Em síntese, a forma como as raparigas e rapazes evocam os trabalhos das mães e dos pais, como nas preferências que (de)marcam as actividades de lazer, reafirma o domínio de uma tradicional *ordem de género*.

Disseram também as raparigas e rapazes que é a mãe que assegura outros cuidados, os da casa e dos filhos e filhas e até do pai – porque é quase sempre ela que trata e manda na casa, cuidando de todos, distribuindo carinho e comida e outros mimos, tantos mais quanto os dependentes que (pre)enchem o espaço doméstico. Tarefas do domínio dos afectos, mas que as próprias

crianças se apercebem também exigem "capacidades de gestão" na tomada de decisão sobre o que é considerado essencial para a família. Como diz o Sérgio "a mãe é que percebe mais da casa".

Foi possível perceber ou antever alguns sinais de mudança nas famílias de algumas destas crianças, expressas nos relatos ou desejos das raparigas, quando a Filipa fala do pai ou do avó que são "muito bons" porque ajudam ou a Setephanie que conta como o avô, devido às contingências familiares, se viu "obrigado" a aprender tarefas que antes eram da "mulher". O avô aprendeu a cozinhar porque como, as próprias raparigas dizem, "nunca é tarde p'ra aprender", embora seja melhor começar cedo para, como diz a Miriam, assim ensinar também aos filhos aquilo que aprendeu com os pais".

Concluindo, nesta breve passagem sobre quotidianos familiares das crianças deste grupo, considero importante reter a acuidade dos olhares das crianças na forma como falam de desiguais condições de trabalho na casa e na fábrica, da dureza das jornadas, do valor da produção e da força do trabalho de mães e pais para a sobrevivência familiar. Revelam como estão atentas e sentem a dureza do trabalho das mães que cozem os sapatos que a elas (e a tantas outras) facilitam o andar.

Estas mães, como a maioria das mães, multiplicam (-se) os tempos e as tarefas nos diversos lugares de actividade. É nestes quadros de vida que estas crianças, cidadãs e cidadãos, aprendem diferentes condições de trabalho de mães e pais e falam do modo como essas desigualdades são vividas no domínio privado.

Como se verá no ponto seguinte, os quotidianos das filhas e filhos destas famílias estão intimamente ligados às condições de vida das suas famílias, revelando a dependência significativa à mãe, por ordem de idade e da assumpção de que esta é quem deve assegurar os cuidados essenciais para equilíbrio do corpo, das emoções e mesmo da mente.

- ***...e quotidianos de raparigas e rapazes - para uma cidadania informal***

Das conversas e diários destas raparigas e rapazes, os rituais diários destacados são, para além do "ir à escola" e "para o ATL", o "brincar", "tomar banho" ou "tratar da higiene diária", "jantar", "ver um bocadinho de televisão", "dormir" e, quando necessário, terminar os 'deveres' escolares em casa. Algumas estendem o tempo de brincar nas imediações das suas casas, na rua ou nos passeios e pátios das casas ou prédios, na companhia de vizinhos ou irmãos mais novos. Estas crianças vivem ou são ocupadas nos seus tempos livres de forma diversificada, sendo aqui uma diversidade marcada e marcante do diferente poder económico das famílias. Depois das aulas, a maioria dos alunos e alunas da escola vai para o ATL. As que não frequentam o ATL vão para casa de avós e alguns ficam entregues a si próprios. Mesmo no ATL, actividades como a iniciação ao Inglês e aulas de natação são definidas como "extras" e, como tal, significam um pagamento suplementar.

Na localidade ou em freguesias próximas existem algumas instituições que atentas aos diversos interesses sociais das pessoas – crianças, jovens e adultos, 'oferecem' outras actividades artísticas, culturais e de lazer, desde a música, dança, natação, desportos diversos e informática. No caso das crianças que frequentam o ATL é a própria instituição que organiza os horários e transportes para as que praticam natação. As "aulas" de iniciação ao inglês decorrem nas instalações do ATL. Outras actividades referidas nos diários e nas conversas, como música, "ginástica" e desportos diversos que se realizam em espaços/locais com horários definidos pelas entidades promotoras são organizados de acordo com as disponibilidades das famílias. As crianças têm voz na escolha destas actividades, também porque dessa forma cumprem, mais facilmente a dupla finalidade: ocupar as crianças de forma útil e educativa e suprir *déficits*: da escola que não retém as crianças depois das cinco horas lectivas e também não oferece condições para a realização destas actividades; das famílias que não dispõem (ou não disponibilizam) de tempo ou/e de saber nestes domínios artísticos, culturais e escolares.

Desta forma, o tempo "livre" é, para as crianças, apenas o que resta do ATL e/ou das outras actividades que, mesmo sendo escolhidas, são

estruturadas com uma lógica por vezes demasiado próximas da escolar. A Margarida expressa esse sentimento de "mais escola" com as "aulas" de iniciação ao Inglês, quando diz: "(...)Eu gosto de Inglês...mas às vezes é difícil...temos que escrever e isso" e, mais à frente, quase no fim da sessão com o grupo, diz "...agora já não posso ficar mais tempo...tenho que ir pr'a aula de inglês ...que seca...e hoje vou ter teste" (GDRg1).

Rapazes e raparigas referem, como actividade diária o "brincar" com amigas ou amigos, irmãos/irmãs ou sozinhos/as. O brincar partilhado é diferenciado de outras formas de lazer como "ler", "ver televisão", jogar "game boy COLOR" (DiárSérgio) "play-station", "jogar dominó" "brincar com os carros" (DiárJoão), ou outras ocupações de tempo livre como "ir à piscina" (DiárMargarida) "ir para a Música aprender viola", "karaté"(DiárSérgio).

Os programas de fim-de-semana não variam muito nestas famílias. Os registos nos diários das crianças revelam que os ritos religiosos fazem parte das obrigações desses dias: a tarde de sábado é reservada para a catequese e, para alguns, seguida de missa. Ao fim do dia são as saídas para compras no hipermercado mais próximo ou, com menos frequência, compras e jantar no centro comercial que ocupam o curto tempo livre.

Ao Domingo, depois da "missa" organiza-se o resto do dia da família mais restrita ou mais alargada com passeios e refeições partilhadas:

(...)Quando a minha mãe acordou foi buscar a minha tia e o meu pai a casa deles. Depois quando cheguei a casa fui comer (DiárJoão).

Acordei e levantei-me. Vesti-me, brinquei, vi televisão e fui para casa da minha avó almoçar(DiárSérgio).

Sábado: levantei-me às 10.00 e tomei o pequeno-almoço (...) às 15.00 fui para a catequese, depois da catequese fui para casa da minha avó e comi lá. Vim para casa às 21.00 (DiárRicardo)

Fui almoçar ao restaurante com os meus pais e amigos (DiárMargarida). Levantei-me e fui à missa, fui comer a casa da minha madrinha. Fui ao café e fomos à Serra da Freita. Vim embora, jantei em casa da Sónia e fui ao café e fui para a cama (DiárSofia).

Actividades em que se associa o consumo e a diversão de fácil acesso e que ainda contribuem para manter laços sociais e familiares, ainda presentes em localidades como esta que, apesar da industrialização progressiva, ainda mantém muitos indícios de ruralidade.

Ver televisão é outra actividade partilhada pela família durante e depois do jantar. Os programas do 'horário nobre' dos diferentes canais são referidos nos diários e conversas nos GDF, identificando-se, como mais preferidas as "novelas" ou series portuguesas, os 'talk show' e, antes do jantar ou sábados e domingos de manhã, alguns "desenhos animados" e programas infantis como o *Batatoon*.

A referência a programas noticiosos aparece uma vez apenas no diário do Sérgio e pelo que dizem nos GDF confirmam que às vezes vêm as "notícias à hora do jantar quando a professora lhes diz ou quando acontece alguma coisa muito triste ou assim....como a tragédia de Entre-os-Rios" (ncMarço01).

Embora não se pretenda aprofundar aqui a ocupação de tempos livres para além da escola, penso ser importante registar algumas das impressões e expressões dos quotidianos destas raparigas e rapazes que, de certo modo, reflectem a forma como (se) dividem em contexto escolar.

- ***Ocupações e brincadeiras de raparigas para além da escola***

De acordo com o que registam nos diários e referem nos GDF, parece que as raparigas deste grupo partilham interesses que são tradicionalmente ditos como "próprios da idade" e "de meninas", como "brincar com barbies", "brincar às casas", "fazer comida", "ouvir música e dançar". As "conversas de raparigas" e trocas de "visitas" e festas entre casas de amigos, também aparecem nos registos de fim-de-semana e nas respostas aos questionários:

No dia 10 de Março fui aos anos da Marta. Diverti-me muito, depois dormi lá. Deitamo-nos às 2.00, o quarto da Marta ficou de pernas para o ar.

No domingo dia 11 de Março tivemos visitas. Brinquei enquanto os meus pais e os amigos falavam. Gostei de brincar com as minhas amigas(DiárMargarida).

São interesses e actividades valorizadas e identificadas como "tipicamente femininas" e que as confina à domesticidade e ao que MacRobbie (1991) define como "cultura de quarto" (cit. Fonseca, 2001:52). Estas mesmas raparigas, posicionam-se no que se associa a uma "fase de transição da infância para a

juventude" manifestando gostos "tipicamente infantis"<sup>29</sup> e outros mais próximos do que, culturalmente, as afirma como "jovenzinhas" e é referido nas respostas aos questionários como "coisas das raparigas". Sobre a questão "que de que falas quando estás com as tuas amigas respondem, por exemplo que "converso sobre namorados" (Q5Rg) ou "sobre a televisão, programas preferidos de música e assim" (Q6Rg). Nos diários registam o "brincar com outras amigas a saltar à corda", "dançar e ouvir música" ou "andar de bicicleta" e de "trotinete", "jogar às caçadas" e, às vezes, "jogar futebol"<sup>30</sup>. Destes quotidianos de raparigas apercebe-se que os seus interesses pouco mudaram! Como refere Linda Stone (2000:83) "as raparigas valorizam a família e a amizade, mesmo que a realização pessoal seja diferente e as suas possibilidades melhorem com o tempo".

A Sofia, a Margarida e a Miriam contaram que receberam uma *trotinete* como presente no último Natal, porque era o que "mais queriam ter" pois "adoram fazer corridas de trotinete". Quando o tempo permite, sobretudo ao fim de semana, fazem corridas de bicicleta, de *trotinete* ou jogos de exterior com outras amigas. Diz a Margarida:

No dia 12 de Março (Sábado): Levantei-me bem disposta pois tinha uma amiga minha a dormir em minha casa era a Júlia. Estivemos a ouvir música e a dançar. Estivemos com preguiça na cama até muito tarde. Mas quando nos levantamos vestimo-nos e fomos andar de trotinete (...) O meu dia foi divertido (DiárMargarida).

Os rapazes também referem estas trocas de visitas entre pais/mães e amigos, parecendo, no entanto, circunscrever a partilha às brincadeiras na rua ou em casa, mas fora de espaços mais íntimos como o quarto.

---

<sup>29</sup> Como já referi, não vou aqui aprofundar a análise sobre a infância, embora seja difícil separar concepções de crianças como cidadãs/aprendizes das suas condições "próprias de crianças", nomeadamente no que diz respeito à condição de "dependentes" de adultos. Os debates em torno da sociologia da infância e das várias perspectivas que têm contribuído para a "reivindicação" da autonomia conceptual desta "nova" área de investigação (para aprofundar ver, por exemplo, os trabalhos de W.Corsaro, 1992 e 2002; M. Wyness, 2001; Manuela Ferreira, 2002) apontam, em meu entender um outro ângulo de análise. Poderá ser um desafio para outro trabalho!

<sup>30</sup> As raparigas referem, nos GDF, que também gostam de futebol e, como se verá no ponto sobre dizeres e fazeres das crianças na escola, algumas destas raparigas na escola participam em 'desafios' de futebol e outros jogos com rapazes.

Nos diários das raparigas não há referências à ajuda em tarefas domésticas, mas nos grupos de discussão dizem que essas tarefas constituem uma obrigação diária.

Setephanie: (...) ajudo a minha mãe a arrumar a casa, também ajudo a tratar do meu irmão, às vezes... (...)

Filipa:// eu e a minha irmã, que é mais nova do que eu, ajudamos a pôr a mesa, a levantar a mesa".

Miriam: // eu arrumo sempre o meu quarto...também é a minha obrigação...às vezes ajudo a minha mãe a limpar a casa ao sábado

Joana: //...é...eu *tamém*...eu ajudo a tratar do meu irmão...ele é pequenito...dou-lhe banho, às vezes... e também ajudo a fazer as compras...adoro ir ao "Feira Nova" com a minha mãe...o meu pai também costuma ir...às vezes...(GDRg2)...

Segundo Iturra (*cit.* Stoer e Araújo, 1992:130) as tarefas domésticas que são atribuídas a raparigas e rapazes são distintas e distinguidas mais por referência à idade do que ao sexo. Mas, se o que a Ana Isabel diz em relação ao irmão mais velho parece confirmar essa distinção de irmão mais velho que tem 16 anos e, por isso, pode ajudar no campo, é logo contrariado pela indisponibilidade deste para ajudar em casa quando não há trabalho no campo. No entanto, essa tarefa é realizada com frequência pela Ana Isabel de 9 anos:

o meu irmão mais velho é muito preguiçoso só sabe estar no sofá...chega a casa e pronto senta-se no sofá à espera da comida e a ver televisão...

...às vezes o meu irmão ajuda no campo...trabalha no campo ajuda a minha mãe e o meu pai...tira a rama das batatas, apanha as batatas..ahaaaa

e eu trabalho na cozinha faço o comer ponho a mesa... (Não gostas de trabalhar no campo?) Eu não...prefiro estar na cozinha e limpar o pó e varrer a cozinha e varrer tudo...fazer tudo em casa e passar a ferro...(

Outras raparigas, como a Setephanie, que não tem um irmão mas uma irmã mais velha, colabora juntamente com a irmã nas tarefas domésticas e nos trabalhos do campo. Diz de uma forma que faz pensar como essas tarefas estão tão internalizadas na sua própria condição de rapariga: "Olha tirar as batatas...e fazer o arroz ou massa ta'mem eu faço! faço o comer à noite e lavo a loiça! quem não faz (GDRg1).

As saídas em família ficam mais reservadas para o fim de semana e, para além de alguns passeios à beira-mar ou parque, as idas ao restaurante

seguidas de passeios com outros familiares, o café da localidade ou o centro comercial são os locais de socialização e diversão mais comuns:

Eu e a minha mãe tivemos em casa e depois fomos ao "Feira Nova" e voltamos para casa (DiárCarina).

(...)Depois a minha mãe, a minha tia e a minha avó foram ao café (DiárJoão).

(...)Depois fui para casa do meu pai e fui a casa de amigos e depois fui dormir(DiárSofia).

Durante a semana, as idas ao café são 'privilégio' do pai que, como alguns referem, "vai até ao café conversar com os amigos e ver futebol." No diário da Sofia o ritual da 'ida ao café' faz parte da viagem entre a casa do pai e a casa da mãe e, por isso, é outra referência quase quotidiana desta rapariga.

É igualmente e apenas no diário da Sofia que são nomeados outros lazeres culturais, socialmente associados a interesses das ditas classes 'média' ou 'alta', como visitas a exposições, idas a espectáculos de teatro. Pelos registos da Sofia e também do que me foi possível aperceber nos GDF, as idas ao café e ao restaurante são partilhadas com o pai e a namorada, e as visitas às exposições e outros eventos são quase sempre realizadas na companhia da mãe:

(...) A minha mãe foi-me buscar e fomos a uma exposição de máscaras em Oliveira de Azeméis. Foi lá o Presidente da Câmara e jantamos lá (...) Fui com a minha mãe, a minha avó e o meu avô passear no parque (...) Domingo(..) Fui ao cinema com a minha mãe e vimos o "Patinho Feio"(DiárSofia)

No diário da Carina as frases curtas revelam a sua dificuldade de escrita e rituais simples como "levanto-me às 7h30m, lavo-me, vou pra escola, depois pro ATL, depois venho p'ra casa, janto, vejo a novela e vou dormir"(DiárCarina). Mas quando fala as palavras saem em catadupa e as dificuldades são outras. Diz que que "a mãe ganha pouco". O salário do pai não é referido, porque não chega a casa, fica no café ou na *tasca* para o vinho e as cervejas. Reclama do seu direito a ver a novela preferida e do pai monopolizar a televisão:

Carina: o meu pai é assim....só gosta de ver futebol, não ajuda nada... chega a casa e vai p'ro sofá ver televisão...e não é justo porque é um direito das filhas também ver televisão...ele só quer ver futebol e não deixa ver a novela *Laços de Família* (GDRg2).

Manifesta outros desejos como ter um quarto só para si, porque partilha o que tem com a irmã e o irmão pequeno e fala das mesmas preferências por novelas e *talk shows*. Quando não há futebol, o serão da Carina estende-se noite dentro na companhia da irmã é preenchido com estes programas.

- ***ocupações e brincadeiras de rapazes para além da escola***

Os rapazes elegem o futebol como passatempo preferido. Alguns jogam na equipa juvenil da localidade, outros referem-no como actividade de fim-de-semana e como espectadores de desafios em campos/estádios ou na televisão:

No Domingo (...) e fui ver o [desafio de futebol com o] Cesár; Segunda-feira (...) fui para o treino; Domingo (..) às 15.00 fui ver o Nogueiró a jogar (Diár Ricardo).

Sábado dia 10/03/2001 (...) e fui jogar "futebol" com o meu pai. Depois fui jantar e logo de seguida estive a ver o jogo de "Futebol" (..) Domingo, dia 11/03/2001 levantei-me pelas 11h35m e fui almoçar. Depois fui jogar bola com o Fab (...). Depois de jantarmos fui ver a tragédia na ponte de entre-rios. Logo de seguida fui ver um jogo de futebol espanhol. segunda-feira dia 12/03/01 (...) Depois fui jantar e de seguida ver o jogo de futebol (Diár João).

Os rapazes referem actividades de lazer mais diversificadas, talvez porque, como já antes se referiu, o acesso e movimentos em espaços públicos mais amplos 'facilita' esta diversificação. Para além do futebol, as 'trocas' de brinquedos servem para consolidar ou criar laços de sociabilidade entre pares (Reis, 1991). São objecto de troca as figuras repetidas de colecções como "tazos", "action man", brindes de pacotes ou 'complementos' de jogos celebrizados pela publicidade ou séries televisivas. A troca temporária dos jogos preferidos do "game-boy color" ou da "play station" é outra prática comum destes rapazes.

É igualmente nos grupos de discussão que os rapazes dizem colaborar, por vezes, em algumas tarefas da casa como "arrumar o quarto, às vezes", "pôr e levantar a mesa".

Pelo que algumas das crianças referiram quer nos diários, quer nas conversas, pode afirmar-se que o futebol é o desporto favorito de grande parte dos pais e rapazes deste grupo. Os desafios de futebol são vistos na companhia do pai ou com amigos (em casa e, por vezes no café). Nas casas onde existe

televisão por cabo ou satélite, o canal SportTV é um dos canais que faz parte das preferências televisivas. Algumas das raparigas dizem que também gostam de ver futebol e afirmam saber jogar, embora o façam sobretudo na escola<sup>31</sup>.

Rapazes que, como o António, o Marco e o Hugo não têm outras 'obrigações', usam o tempo para além da escola pedalando de bicicleta pela localidade, para "fazer recados" ou, como diz a D. Conceição, "a vagabundear sem rei nem rock" à velocidade que desejam em corridas com outros companheiros mais velhos, fazendo parte dos "bandos de gandulas" conhecidos na localidade. São estes mesmos rapazes que, mais à frente, se apresentam como menos investidos na *escola oficial*, mais resistentes ao saber e ordem da sala de aula e (de)marcando a sua presença noutros espaços da *escola física*.

Com estas breves imagens sobre este grupo de raparigas e rapazes que (con)vivem em contextos marcados pelo ritmo por vezes acelerado das fábricas ou outras vezes temente das crises no sector do calçado, pretendi familiarizar-me com estas parcelas dos seus mundos, relatadas pelas próprias.

Do que foi possível perceber, existem algumas imagens nos quotidianos da maioria destas crianças preenchido com actividades ditas como "próprias" da infância: frequentam "Actividades de Tempos Livres" ou vão para casa das avós ou outros familiares. Os "deveres" nomeados são os que dizem respeito à escola.

Todas dizem ter tempo para brincar também com amigos ou amigas, o que indicia laços de sociabilidade valorizados para além dos 'estritamente familiares e que parecem apontar também para o reconhecimento da importância que tem para as crianças o convívio entre pares e que, na 'falta' de irmãos ou irmãs é assegurado nestas redes de relações sociais. Aliás, o que também parece perceber-se pelos registos nos diários, também os pais e mães usufruem destas amizades, partilhando com outros casais (familiares ou outros) as saídas e as festas. É como diz Filipe Reis (1991) a existência de laços de sociabilidade contribuem para assegurar a vigilância e controle dos filhos e filhas e também para alimentar as relações entre adultos que partilham interesses pessoais e experiências parentais.

---

<sup>31</sup>Irei desenvolver mais à frente as expressões do brincar na escola.

Vimos como as crianças convivem na mesma localidade e na mesma escola com diversas realidades e mostram, nos seus registos, como valorizam todo o tempo que têm para brincar, para se divertir com amigas e amigos, como apreciam o tempo para preguiçar numa manhã de sábado. Não têm pretensões de (se) representarem "as crianças" abstraídas de contextos e dos constrangimentos sociais, de género, classe social, etnia ou mesmo região. São ditas por si só e de modo significativo falam de especificidades e 'comunalidades' que as associam a outras crianças, mais ou menos próximas.

A partir daqui penso que será possível perceber melhor os modos de ser e estar destas raparigas e rapazes que, agora na escola, se apresentam como alunos e alunas/aprendizes.

No ponto que se segue é preocupação essencial dar conta do que, ainda através de dizeres e fazeres das crianças do grupo III é tido e sentido como espaço e tempo de agência na escola, isto é, das possibilidades de participação e dos modos como estas e estes alunos/aprendizes se posicionam nos espaços e tempos da escola oficial, escola formal e escola física (Lahelma e Gordon,2000).

## **Capítulo VII**

### **Dizeres e (a)fazeres das crianças na escola: espaços e tempos de agência**

### ***Apresentando o grupo do 3º ano...***

Como foi referido no IV capítulo, os *dizeres* e *(a)fazeres* aqui re(a)presentados são da autoria de um grupo de raparigas e rapazes que no ano lectivo de 2000/2001, frequentava o 3º ano de escolaridade. Tal como se registou no quadro do capítulo V, o grupo era formado por 9 raparigas e 10 rapazes.

As raparigas tiveram um percurso escolar "normal", à excepção da Carina que, embora integrada neste grupo tinha "dificuldades gerais de aprendizagem, estando ao nível do 2º ano". Dos rapazes oito tinham feito o mesmo percurso normal. O Marco, o Hugo integraram a turma neste ano, mas estando no "nível correspondente ao do 4º ano. O Paulo e o António, que também pertenceram a outra turma no ano anterior, estavam a repetir o 4º ano. A professora era a titular do resto da turma desde o 1º ano de escolaridade e considerava que "este grupinho do 3º ano tinha bons alunos, embora as meninas se destaquem mais" (EntProf).

Os rapazes são apresentados como "razoáveis" embora o Sérgio, o João e o Nuno também sejam considerados "bons alunos". O Marco e o Hugo são tidos como "alunos mais fraquinhos", mesmo estando no 4º ano. O Paulo também precisa de "ser mais puxado, distrai-se, desinteressa-se com facilidade". O António teve "apoio do ensino especial" no ano anterior mas como, para além das suas dificuldades gerais, "falta muito também porque é dito pela mãe que "não vai ser capaz de aprender, só ficará na escola até completar a idade". Esta professora procura dar-lhe uma atenção mais "individualizada", como a própria diz, embora refira a dificuldade que sente em gerir esta heterogeneidade da turma, também porque estes quatro alunos do 4º ano "vinham habituados a métodos de trabalho diferente".

Quando as raparigas falam do seu desempenho académico, estabelecem algumas distinções entre si. A Margarida, a Joana, Ana Isabel, a Marta, a Filipa e a Sofia são tidas como as "melhores alunas da turma". A Setephanie e a Filipa dizem que não são tão boas alunas e que por isso, a professora "zanga-se com

elas", porque também são "distraídas nas aulas e dizem que sentem mais dificuldades a Português e Matemática. A Carina é referida pela professora e colegas como mais "fraquinha, por isso precisa de mais apoio". Também é considerada a "mais abebezada e queixinhas". Mas, ao mesmo tempo, é protegida pelas colegas do grupo.

Deste "grupinho das meninas do 3º ano" as "melhores alunas" são também consideradas como as mais "populares" na escola. São apresentadas como "bonitas, simpáticas, amigas" e "disputadas" pelos rapazes do seu grupo. A Margarida é referida pelos rapazes como "um bocadinho maria-rapaz", porque é mais "turbulenta", "gosta de jogar futebol". Ela própria "assume" essa "qualidade". Segundo a professora, também "faz questão de marcar a sua posição, sempre que é interpelada ou provocada". Outras raparigas, como a Miriam, a Joana e a Marta também são referidas como assertivas nas aulas e "sempre prontas a rispostar, quando desafiadas". A Setephanie sente-se muitas vezes humilhada, sobretudo pelos rapazes, por ser "gorda". A Filipa e a Joana consideram-se "muito magras e pequenas para a idade".

No entanto, segundo a professora todas elas são "cheias de vida, um pouco indisciplinadas, barulhentas como os rapazes", exigindo um controle e disciplina da parte dos docentes. Ao mesmo tempo são caracterizadas como "muito interessadas, responsáveis e trabalhadoras", o que contribuiu para facilitar o trabalho da docente na sala de aula, já que podem trabalhar em grupo ou pares, autonomamente. Deste modo a professora pode "dispensar" mais atenção/tempo para os que têm mais dificuldades.

Do ponto de vista da professora, também os rapazes são geralmente "turbulentos" mas "menos empenhados" no desempenho académico. O Sérgio é destacado pela professora como sendo "o mais interessado, mais esperto, mais curioso". É também referido como sendo "meigo, simpático, mais calmo". As raparigas também o apresentam assim. Como já antes foi referido, o Sérgio foi o rapaz que se manteve nos grupos de discussão. Referiu que não gosta muito de jogar futebol. O João também é "bom aluno", "bonito" e "disputado" pelas meninas. Com o Sérgio, o Ricardo, o Paulo e outros do 4º ano, faz parte do grupo dos mais populares da escola.

Os rapazes como o Hugo, o Marco e o António estão já 'marcados' para um futuro que os afasta ou faz fugir da escola por não terem quem, do ponto de vista de outros adultos, os oriente (isto é mãe, pai ou outros familiares) no uso do tempo fora da escola e também no uso do saber da escola. As imagens dos seus quotidianos, esboçadas pela professora, pela auxiliar e alguns colegas, baseiam-se no conhecimento construído ao longo de anos de convivência na escola e de proximidade com o resto da comunidade. Resultam também do tempo investido por esta e outras professoras para cativar estes rapazes e as suas famílias a uma cultura escolar e social que é partilhada e reconhecida pela maioria dos pais e mães desta escola, mas que não 'chega' da mesma forma para todos/as.

Destas "crianças que já não são como antes" e que quase já não são (ou não foram) crianças, como eles próprios dizem de si tão habituados e mesmo habilitados no mundo adulto masculino, diz-se que apresentam alguns dos indícios da "crise social da infância" (Sarmiento, 2002) porque, segundo os adultos<sup>32</sup> que os tentam chamar à ordem, são "rebeldes, indisciplinados e agressivos".

Como se verá pela frequência e modo como algumas e alguns se nomeiam ou são nomeados, cada um/a tem uma presença diferente e até desigual nestes textos. Por exemplo, o António, o Rafael, o José, o Marco porque não quiseram falar de si fora da escola ou porque "não gostam muito de escrever" usaram doutra forma o caderno que lhes tinha oferecido. Ainda participaram numa primeira sessão de discussão porque foram 'seduzidos' com a promessa de também participar em jogos 'divertidos'. E tal como o Paulo e o Luís, apareceram algumas vezes na sala para "ver quem estava" e, aproveitando a permissão para estar dentro do recinto escolar, passavam a tarde a jogar futebol com outros rapazes mais velhos. Por isso, aparecem no texto mais como "alunos do III grupo" ou "alunos do IV grupo". O Sérgio e o Ricardo foram presenças mais assíduas nos grupos de discussão.

---

<sup>32</sup> No passeio situado na esquina da escola, que ficava num cruzamento de estrada municipal com as ruas circundantes da escola, estavam quase sempre reunidos um pequeno grupo de reformados, observadores atentos do que se passava dentro e fora da escola. Diziam conhecer os alunos e alunas da escola, também os respectivos pais e mães e, como tal vaticinavam alguns (negros) futuros destes rapazes.

Algumas das raparigas, como a Joana, a Filipa e a Marta disseram que não queriam ou não tinham tempo para escrever no diário. A Marta e a Filipa não estiveram presentes em todas as sessões de discussão.

Mais à frente se notará que estes rapazes marcam mais as suas posições pela ocupação e investimento nas actividades da *escola física*. Enquanto as raparigas são destacadas pelo investimento e "autonomia visível", os rapazes aparecem (já) como mais "desafectados" da escola oficial (Araújo e al, 2000).

Estou consciente de que as imagens aqui esboçadas não são suficientes para compreender a complexidade das vidas de cada uma destas crianças. Refiro apenas o que, do ponto de vista das raparigas e rapazes poderia ser revelado e serve tão só para interagir de outra forma com elas e eles quando se posicionam como cidadãos/aprendizes na escola.

- ***"agora a escola está mais bonita"- valorização de dimensões estéticas e expressivas***

No início deste ano lectivo (de 2000/2001), perguntei às crianças o que viram de diferente quando regressaram à escola. Nas respostas ao questionário, quase todas referem o aspecto renovado, mais colorido:

"a escola estava muito bonita e estava pintada(Q1a); as janelas estavam pintadas de verde, tinha canteiros novos, mudaram o quadro velho por um novo (Q12a); de terem arranjado, ficou mais nova (Q2b); estão a arranjar os passeios dentro da escola (Q7b); porque meteram terra [nos canteiros] em todos os lados da escola (Q8b).

O que ficou preso nas memórias foi esta renovação estética, uma reconhecida importância da face da escola mais alegre, mais cuidada. Além do aspecto mais colorido, referem também os novos materiais e as novas actividades como aspectos positivos:

[antes] não tinha tantos jogos e livros (Q5b); tinha computadores mas teve de ser arranjada (QRz13); termos matérias diferentes (QRz3) mudaram algumas coisas: expressão dramática, assembleias de escola, planos diários, conselho de grupo, música (QRg4); porque não havia tantas actividades e também assembleia (QRz9).

As mudanças na rotina da sala de aula também facilitam as pausas nos tempos mais pesados e sérios das "disciplinas mais importantes, como as identificam mais à frente

- **"temos mais disciplinas" - sentidos das mudanças curriculares**

Os novos materiais e actividades relacionadas com as áreas de expressão e a informática foram mudanças marcantes que multiplicaram os afazeres das crianças no tempo lectivo. Evidenciam ainda um expressivo 'movimento' na sala de aula que veio alterar uma agenda anteriormente circunscrita a actividades relacionadas com áreas do *core curriculum* como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Nas respostas à questão "quais foram as mudanças mais importantes na escola?" as alunas e alunos registam o modo como esta reorganização do desenho curricular *preencheu* o horário lectivo:

[antes] não tinha tantos jogos e livros (Q5Rg); temos matérias diferentes (Q3Rg) mudaram algumas coisas: expressão dramática, assembleias de escola, planos diários, conselho de grupo, música (Q4Rz); porque não havia tantas actividades e também assembleia (Q9Rz).  
tínhamos mais disciplinas, expressão musical, expressão dramática, projecto, inglês..."(Q6Rg).tinha computadores mas teve de ser arranjada(Q13Rz).

Por outro lado é uma acentuação de 'submissão' à importância social e escolar de áreas curriculares 'tradicionais' e do saber científico, que se reflecte quando se pergunta o que consideram mais importante na escola, surgindo muitas respostas que referem a Matemática e a Língua Portuguesa "porque ensinavam a fazer as contas e a escrever (Q4Rg). Em algumas respostas considera-se como mais importante "Trabalhar e fichas do *Estudo do Meio*" e a seguir apontam como "menos importante" "fazer projectos e assim porque perde-se tempo e devia-se trabalhar mais" (Q7Rg).

- **(a) fazeres quotidianos - espaços e tempos de agência das crianças**

Ao longo do dia as actividades sucedem-se em médio, pequeno e grande grupo. Multiplicam-se os afazeres na escola formal e gere-se o tempo e os dilemas a que todos (docentes, alunos/as) são submetidos, procurando

respostas ao que lhes é exigido na escola oficial. Na organização desses afazeres parte-se do princípio de que "todos devem ter oportunidade de se expressar, escolher, opinar, sugerir, gostar e não gostar" (EB1A,2001). Significa que alunos e alunas têm, em princípio, os mesmos direitos e responsabilidades e *devem* participar activamente, para que se transformem, com "progressiva autonomia e *categoria* (...) em cidadãos activos, participativos e críticos" (*ibidem*).

Espaços e tempos que são formalmente distribuídos e normalizados para que todos tenham oportunidade de participar, expressar os seus interesses, sugestões, pontos de vista.

Hugo: nós planificamos em grupo...damos sugestões para trabalhar nas aulas. Dizemos que projectos são, o que queremos fazer, apresentamos as propostas na assembleia e nos conselhos de grupo. Depois cada grupo trabalha...algumas coisas são discutidas em Conselho de grupo...e depois dizemos se cumprimos ou não cumprimos, se gostamos ou não gostamos...(GDRz1).

E, com a mesma formalidade, são registados por alunos e alunas em actas que servem para firmar os compromissos e regras de registo "iguais" às instituídas para qualquer contrato escrito. É tarefa do/a secretário/a passar cuidadosamente o texto, para que possa ser lido em voz alta, com clareza e correcção na próxima assembleia:

Aos vinte e quatro dias do mês de Janeiro realizou-se a assembleia de escola (...) foram apresentados projectos e as seguintes propostas de trabalho-

Escrever adivinhas, ler livros, fazer pintura, fazer fichas de Língua Portuguesa, escrever anedotas, fazer colagens, fazer pintura com aguarelas, fazer desenhos em lixa, fazer plasticina, etc (actaAssJan01).

Nestes registos reflecte-se ainda o 'peso' de áreas e conteúdos do *core curriculum* mesmo que nomeadas a par de outras mais expressivas. As "fichas" 'pre-formatadas, os ditados, as contas com as jardinagens e aguarelas parecem apontar para uma aparente igualdade de estatuto de sabere saber fazer:

O presidente escolheu dois meninos para fazerem sugestões que são estas: fazer textos, fazer jardinagem, pinturas de aguarelas, ditados, contas e colagens (ActAss24Jan01).

As sugestões para a próxima semana foram as seguintes: Banda Desenhada, fazer desenhos com aguarelas, fazer trabalhos nos

computadores, fazer trabalhos com plasticina, escrever textos e fazer fichas de matemática (ActAss18Fev01).

Mas quando questionadas sobre o que gostam mais ou menos, as preferências centram-se mais nas áreas de expressão plástica e motora. Tanto nos GDF, como nas respostas aos inquéritos ou outros registos, reforça-se o gosto quase geral pela Educação Física, porque "fazemos muitos jogos, é divertido, gostamos do professor, é fixe...fazemos coisas diferentes".

No que registam sobre o que cumpriram ou não cumpriram, gostaram ou não gostaram, as crianças revelam como é quase sempre "a falta de tempo" que as impede de cumprir o prometido, como "estender frases" ou "fazer projectos".

Não expandimos frases nem reduzimos frases, porque os meninos portaram-se mal (ActGr22abr01)

Não trabalhamos no projecto porque os meninos não trouxeram material(ActGr).

Porque fizemos outras actividades que não estavam previstas. Fizemos muitas questões de Estudo do Meio e não tivemos tempo de fazer Ciência viva (ActGruMarç).

Estávamos com cola e verniz de fazer o trabalho para o Dia da Mãe (ActConGr).

Também é notória nestes e outros testemunhos a importância do tempo do recreio e do que aí ocorre que marca os gostos e desgostos formalizados no registo 'normalmente' preenchido. Salienta-se como quem escreve, reflecte (sobre) os seus próprios interesses.

Gostamos mais da expressão dramática (Ricardo, Ana Isabel, Miriam).

Educação Musical (Ana Isabel, Margarida, Sofia)

De jogar à bola (Ori, Pedro, Held)

Fazer as experiências com a electricidade. Foi giro ver o balão preso na parede (Sofia, Miriam)

Todos gostaram do recreio(Sergio,Luís,João)

Muitos meninos gostaram de fazer expressão dramática, o Luís gostou de meter um golo, o Marco gostou do projecto dos dinossauros, e o Hugo de brincar no recreio (Sofia, Luís e Marco)

Os meninos gostaram de todo o dia de aulas (ActG3)

Todos gostaram de educação Física (Margarida, Ana Isabel, Miriam)

O Hugo, o Luís e o João gostaram de jogar a bola(Actg3)

De uma maneira geral todos gostaram de educação física (Sérgio, Marco)

Quando focam no que "não gostaram" são mais uma vez salientadas as interferências nos tempos e espaços do recreio ou em rotinas do grupo ou situações pessoais. Quase não referem as actividades do currículo formal, como se exemplifica pelos registos de actas de Conselho de Grupo:

Não gostamos da barulheira que os meninos fizeram (todos)

Alguns meninos disseram que não gostaram de ir para o grupo dois. Sugerimos que os outros meninos venham para a nossa sala (Marta, Ana Isabel e Sofia).

O Marco não gostou quando os meninos fizeram barulho. O Pedro não gostou que a bola batesse na cara dele; o Hugo não gostou de ter perdido a jogar à bola (João, Luís, Marco).

O Diogo e o Xavier não gostaram que a máquina andasse no recreio (g)

O Damien não gostou que lhe doesse a perna e por isso não pode brincar durante o recreio (g4)

O Diogo não gostou que o recreio fosse pequeno (pouco tempo)

Quando há uma chamada de atenção por parte da professora registam-na da mesma forma, nomeando-a como posição pessoal: "A professora Fernanda diz que não gostou que nos portássemos mal" (ActgIII).

Em assembleia é validada esta informação sobre os diferentes grupos, com base nas propostas apresentadas para a quinzena e o cumprimento desses contratos.

"A acta do quarto grupo não foi aprovada porque faltavam muitos assuntos do plano diário". Não foram dadas sugestões e a professora Fernanda disse à presidente para escolher 3 meninos(as) para dizerem sugestões para a próxima semana (ActAssJan01).

O presidente de cada conselho de grupo escolheu 2 meninos para dizerem sugestões para a próxima semana. As sugestões foram fichas de avaliação, pinturas com aguarelas, computadores e contas de dividir (ActAss10Jan01).

As raparigas e rapazes sentem a formalidade destes registos, mostrando como tal significa um acréscimo de trabalho, uma tarefa que torna o desempenho das funções no Conselho de Grupo como pouco desejadas, mesmo pelas boas alunas. A Joana diz assim:

É muito chato fazer as actas. Às vezes até levava para casa. Temos que escrever o que cumprimos e que não cumprimos e é chato...depois a professora vê se nós registamos bem. Mas é uma seca (GDRg2).

- ***"gostamos ou não gostamos" - crianças informadas e consultadas***

Todos os alunos e alunas registam no caderno a planificação diária e, no final do dia ou na manhã seguinte, são os elementos do Conselho de grupo os responsáveis pela avaliação, referenciando-a em termos de cumprimento ou não do que se tinham proposto fazer. Os registos que se apresentam servem para ilustrar como no contexto formal da sala de aula existem momentos diversificados de participação de alunas e alunos.

Língua portuguesa: ler, interpretar e resumir o texto, fazer revisão de matemática, trabalho de projecto, educação musical, reflectir(...) não cumprimos por falta de tempo (...) gostamos de Ed. Musical (ActGr30Abr01).

Existe um compromisso e responsabilização mais individualizada, quando cada criança fala do seu PIT e se submete à apreciação da professora e dos colegas. A "exposição" à avaliação dos colegas é mais alargada, quando dois grupos/turmas competem sobre conhecimentos, organizando-se para as olimpíadas temáticas ou ainda 'testam' a atenção da turma quando, em pequenos grupos apresentam os projectos e "fazem perguntas" ou respondem às que lhes são dirigidas.

"Hoje iremos apresentar planos individuais. Depois juntamente com o grupo IV, iremos fazer olimpíadas temáticas...alguns irão apresentar trabalho de projecto (ActGr03Jan01).

Os processos de normalização e regulação sentidos e vividos nos EB1A são visíveis nos registos das alunas e alunos desta escola, quando nas actas de Conselho de Grupo (AGrupo), de Assembleia (ActAss) ou mesmo nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) são recorrentes as referências às chamadas de atenção das professoras e justificam o não cumprimento do plano contratualizado diária e/ou quinzenalmente.

- ***"fazemos projectos de investigação": da iniciativa das crianças***

Sempre que uma criança traz uma nova ideia sobre um tema que gostaria de investigar, a proposta é apresentada no grande grupo e forma-se um grupo com outras que manifestem interesse. Nos exemplos observados vêem-se que

são diversos os interesses, muitos para além do que lhes é pedido pelo currículo oficial.

Setephanie, Vânia, Carina; Bruno, André, Marilisa: Animais  
Lucia, Celina, Carina: Tradições de Natal  
Bruno, André, Paulo: dinossauros  
Ana e Setephanie: Poluição da água  
Marian, Lúcia, Marta, Margarida: Os rios  
Joana, Marta, Setephanie e Maria: Animais  
Sofia: Personagens Célebres; Como crescem os patos  
Marta, Maria e Audrey: Vitaminas  
Setéphanie, Marilisa e Vânia: Animais terrestres e aquáticos  
Sérgio: Os sítios e monumentos mais famosos do Mundo

Uma das propostas que envolveu de forma significativa alunos e alunas foi a do "projecto do *Titanic*". Numa das sessões de planificação conjunta com todos os grupos relembavam as experiências realizadas sobre a "observação de fenómenos de condensação, solidificação, evaporação", temática que faz parte do Estudo do Meio. Na fase de "chuva de ideias" procurava-se identificar o que sabiam e, porque se lembram de programas de televisão e de outras investigações, faz-se referência a glaciares e icebergues. O João, aluno do 1º ano diz que o avô sabe muito sobre isso e que costuma ler histórias e até já leu a história do *titanic*. A partir daqui, o João começa a recolher informação e, com a orientação da professora inicia o projecto do *titanic*. Quando nessa semana apresenta a proposta na assembleia, outros alunos e alunas manifestam o seu interesse no projecto. E assim se forma um grupo heterogéneo multitudes, baseado em interesses comuns.

- ***A coreografia de género: separação e integração na sala de aula***<sup>33</sup>

Os grupos de trabalho eram formados de acordo com os interesses sobre o tema. E 'naturalmente' formavam-se grupos só de raparigas ou só de rapazes. Como já foi dito pela professora, as mudanças de elementos nos grupos eram quase sempre forçadas. As alunas e alunos reconhecem que às vezes "a professora muda os grupos", porque os "grupos não funcionam" ou porque assim "uns ajudam os outros". Como já antes referi, a professora apoia as

---

<sup>33</sup> Expressão adaptada de Thorne (1993).

escolhas de elementos para trocar e formar grupos mistos nas "qualidades académicas" agrupando os "bons alunos" com as alunas mais "fracas" ou então as "boas alunas" com os "alunos mais fracos". Como referem as raparigas, alguns colegas "não dão para trabalhar com outros" e aqui estão a referir-se a modos de ser muito diferentes que fazem com que um grupo "não funcione".

A Setephanie exemplifica:

Por exemplo eu e a Margarida não trabalhamos muito bem somos amigas e isso mas não sei...não conseguíamos trabalhar e eu dizia duma maneira ela dizia de outra e prontos...a Professora veio e disse se calhar era melhor mudar...e assim eu fui pr'o grupo da Ana Isabel e a Miriam veio pr'o da Margarida...(GDRg2).

O empenho, o interesse, a capacidade de iniciativa, o investimento no trabalho são qualidades valorizadas na escola e atribuída "normalmente" às raparigas. A maior quantidade de "projectos de investigação" realizados pelas raparigas ao longo do ano parece vir confirmar estes atributos. As investigações têm também confirmado estas "diferenças tradicionais que levam a reconhecer que as raparigas são mais responsáveis e mais trabalhadoras que os rapazes" (Gordon e colegas,2000:191).

E a forma como alguns rapazes deste grupo se posicionam e/ou são posicionados face à escola, revelando "desinteresse", fazendo "o mínimo indispensável" é 'confirmada' pelas raparigas "queixando-se" do pouco investimento dos rapazes que significa um acréscimo de trabalho para o resto do grupo. Diz a Margarida:

É... com alguns rapazes eu não gosto...de trabalhar...nunca fazem nada...e depois sabes...nós é que fazemos o trabalho todo....(GDRg2).

No entanto, o Sérgio contraria esta representação de desinvestimento dos rapazes. Ele próprio diz que gosta "mais de trabalhar com as raparigas". Ele próprio afirma-se como sendo diferente dos outros colegas, mostrando-se "disponível" para trabalhar com as raparigas e mesmo com alunos do 1º ano, como aconteceu no projecto do Titanic. Parece que este rapaz reúne todas as "qualidades" que são valorizadas na escola: é "bom aluno", "gosta de ajudar os outros", traz sugestões criativas e inovadoras. Por exemplo, um dia "teve a ideia de formar um Clube de Amigos...todos os que quisessem poderiam fazer

parte...a ideia era descobrir interesses comuns e fazer boas acções". A sugestão foi apresentada em Assembleia mas, apesar de ter sido valorizada pelas docentes, não foi concretizada. Segundo o Sérgio, "ninguém tinha tempo para se juntar assim...depois da escola".

O João, igualmente bom aluno é outro rapaz que as raparigas dizem ser "um bom elemento" nos trabalhos de grupo. Passar de um grupo para outro, unir esforços para fazer uma boa apresentação do projecto na assembleia, são as razões que fazem "movimentar" alunas e alunos de grupos de um só género para grupos mistos. E os cenários da sala de aula são alterados quase sempre pela professora e surgem novas configurações sempre que muda o tema ou a actividade.

Em outros espaços e tempos da escola informal, vão divergindo e emergindo outras formas de participação destas e destes aprendizes, cidadãos e cidadãos "a ser".

- ***Viver em cidadania em outros tempos e espaços da escola informal***

Participar assume um outro significado. Da mesma forma que confere uma relativa *competência*, submete a uma ordem, a uma 'normalização' e regulação dos modos de vida das crianças, definidos pelos adultos. Votar, participar na assembleia de escola, ser eleita ou eleito – são rituais que obedecem a regras copiadas do mundo dos adultos. São assim submetidas "a um processo de normalização, baseado em concepções e direitos e deveres de cidadãos de própria adulez (Gordon, Holland e Lahelma, 2000:187). Papeis que dizem ser pensados para que as crianças também aprendam a ser actores sociais politicamente competentes (Wyness, 2001).

- ***As assembleias de escola: crianças – políticas competentes***

Fomos ver como funcionava uma Assembleia na Junta de Freguesia para percebermos o que é uma assembleia (ActGruIII01).

Um dos conteúdos do programa de estudo do Meio do 1º Ciclo é conhecer o funcionamento das organizações e instituições (sociais e políticas). E

a escola deve criar oportunidades para que os e as alunas conheçam estas instituições e experienciem situações próximas do real, para aprenderem a intervir criticamente no Meio. Segundo o que é proposto no Currículo Nacional

(...) tal significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afectados pelo que acontece no meio e significa também intervir no sentido de o modificar, o que implica processos de participação, defesa, respeito, etc (ME,2001:75).

A professora escolhe histórias que as crianças gostam de ouvir e ver, e que são dadas como 'bons exemplos', com uma 'moralidade' que, espera-se, seja transferida para situações reais do quotidiano escolar.

A professora Fernanda leu a história do conselho dos ratos. Estivemos a conversar sobre a história; vimos como funciona a assembleia (ActGrIV21/10/00).

Margarida: Vimos o filme do Rei Leão e no rei leão eles fazem uma assembleia para decidir o que vão fazer por causa da seca e os animais apresentam as suas ideias e (...)

Joana:...e depois decidem o que acham que é melhor...(Gd01)

No entender das crianças as decisões 'pelo melhor' devem ser partilhadas em instâncias próprias, tal como lhes é "ensinado" pelos adultos

Sérgio: é assim, nós fazemos assembleia quinzenal para discutir os problemas e assim quando os meninos se portam mal e, por exemplo, se há uma coisa qualquer que está mal(...) que nós achamos que está mal então nós discutimos na assembleia (GDRR1).

Da mesma forma, aprendem as regras e a linguagem que os políticos-adultos usam e que conferem seriedade e importância a estas assembleias. Votar, contar os votos, aprovar as actas, prestar esclarecimentos – rituais sérios que fazem parte de todas as sessões e que são formalmente registados nas actas:

"Depois de tratados os pontos um e dois procedeu-se à votação para o(a) nova(o) Presidente, Vice-Presidente e Secretário da Assembleia (ActAssNov00).

A acta do Conselho de grupo III foi aprovada com maioria relativa (ActAss26Out00) ou maioria absoluta. (ActAssNov00).

A acta do terceiro grupo foi aprovada e também fizeram perguntas. E a acta do 4º grupo foi aprovada e fizeram uma pergunta (Act18Fev01)

....fizeram perguntas (Act04Mar01)

Segundo as crianças, as perguntas serviam para ajudar a esclarecer sobre o que estava escrito na acta. E como mostra o registo anterior, a primeira pergunta provocava outras perguntas.

Fazer a acta era outra tarefa ritualizada, atribuída aos elementos da mesa da assembleia – o/a presidente, o/a Vice-Presidente e o/a Secretário(a). Depois de cada sessão estas alunas e/ou alunos reuniam-se sob a vigilância atenta da professora para “fazer a acta”. Nesta acta registam-se as ocorrências, compromissos oficializados e decisões, isto é, contratualizava a responsabilização das crianças. Ao mesmo tempo, era prova de competência de escrita: mostrava que eram capazes de “escrever sem erros, com boa caligrafia, com poder de síntese”. Do ponto de vista das alunas e alunos “fazer a acta” era uma tarefa *chata*, que transformava a escolha em “castigo”:

Joana - O pior era fazer a acta...às vezes a professora manda fazer a acta em casa. A minha mãe ajuda-me. Mas eu não gosto (porquê?) porque é chato...temos que dizer o que fizemos...que fizeram perguntas...e outras coisas (GD01).

Embora manifestem o desagrado face a (mais) uma tarefa que se deve pautar pela *objectividade* e *rigor*, as alunas cumprem o ritual, porque para tal são mandatadas no desempenho do papel de responsáveis políticas competentes.

As regras, a composição e a periodicidade de funcionamento da assembleia foram algumas vezes modificadas pelas docentes, devido a precariedade de espaço, ao número de alunos (as) e também em resultado do mau comportamento de alguns alunos, sobretudo dos rapazes do 4º grupo (*ncJan00*).

O acesso a este espaço/tempo é decidido por referência ao bom ou mau comportamento, capacidade e/ou reconhecimento das regras instituídas. Por exemplo, o grupo de alunos/as do 1º ano foi admitido na assembleia de escola apenas a partir de Abril porque as professoras consideravam que “como eram pequenos, ainda não eram capazes de *estar* na assembleia e como a sala era pequena, era complicado” (*ncAbr01*).

As propostas sobre quem deve ou não deve estar presente, quem pode ou não pode participar, ou estratégias para organizar grupos eram quase sempre da iniciativa das docentes. As propostas eram apresentadas e a mesa registava essas decisões:

"Nesta Assembleia só participaram representantes de cada grupo e pela primeira vez representantes do 1º grupo (act19Abr01). A professora Fernanda disse à Presidente para escolher três meninos(as) para dizerem sugestões para a próxima semana (act14jan01)

Ser eleito para a mesa da Assembleia, era também uma oportunidade de desafiar a formalidade das situações, utilizando o humor para enfrentar a autoridade das professoras e manter a imagem projectada no grupo de pares, de que os rapazes 'repetentes' do 4º ano eram "mesmo assim": indisciplinados, ruidosos, aproveitando todos os momentos possíveis para desafiar a ordem escolar:

Hugo: Mas ele portava-se muito mal,

Carlos: //e eu era assim "eu quero desistir" e depois foi outro, foi o Diogo.

(E porque é que quiseste desistir?)

Carlos: Porque a professora começou a ralhar e eu disse que não queria ser mais presidente.

Hugo: (a rir) Ele portou-se mal, chegava à mesa da assembleia e começava a fazer palhaçadas, e depois os colegas riam-se e a professora Fernanda ralhava com ele (EntRz00).

Por vezes estes rapazes do 4º ano sentiam que as sanções eram injustas e que as professoras os castigavam porque estavam 'rotulados' de *mal-comportados* era a imagem que se antecipava à situação e que não concedia tempo para se fazer ouvir.

Todas as crianças estavam na sala. Quando cheguei, vi que o António e o Hugo saíam da sala, com uma expressão de zangados. Perguntei: o que se passou?

Hugo: sei lá...eu não estava a fazer nada. Só ia perguntar uma coisa que não percebi. E a professora Fernanda nem me deixou falar...disse logo p'ra eu sair, que estava castigado.e eu não fiz nada...ta'mem é sempre a mesma coisa!

Carlos: eu só disse que ele não tinha feito nada e ela mandou-me cá p'ra fora também! (nc01).

Situações como esta que eram sentidas como injustas provocavam, da parte dos mesmos rapazes, reacções de desafio à ordem escolar e que eles sabiam iria invalidar os actos formais de eleição de representantes:

Hugo: ...Agora há bocado, estivemos a escrever num papel Marta Rabana, e a professora pôs o papel no lixo e ralhou com o David e comigo.

(E porque é que escreveram Marta Gabana?)

Hugo: Porque a professora disse que se escrevêssemos disparates nos papéis os votos ficavam anulados e o David escreveu para ela ficar em vice-presidente, para ela ficar envergonhada, mas a professora não viu, mas depois pôs ao lixo.

António: Então, ela depois ia contar porque os votos estavam mal, então eu disse, e depois ficaram mal outra vez, porque o Marco estava a ler e o Rafael não escreveu, estava distraído e ficou 11 – 3 e nós como 15 a contar com a professora, porque a professora também votou.  
(EntRap02)

As sanções que tinham sido propostas, discutidas e aprovadas numa das primeiras assembleias mostram o que do ponto de vista dos próprios alunos e alunas é tido como "castigo" e vai desde ser privado/a de actividades de que todos gostam até ao que representa ser uma tarefa tão desagradável como a limpeza dos sanitários. As sanções escolhidas foram as seguintes:

1- ficar 1 semana sem computador; 2- ficar 1 semana sem recreio; 3- ficar 2 dias sem jogar futebol; 4- ser o último a sair da sala; 5- ajudar a arrumar as mesas; 6- tratar das plantas; 7- levar no caderno para os pais assinarem que se portaram mal; 8- ajudar o secretário a apanhar o lixo do chão; 9- ajudar a sr.a Conceição a limpar as casas de banho e a varrer as varandas (ActAssOut00).

Reflecte-se também aqui o quanto é socialmente desvalorizado e 'subalterno' o trabalho de arrumar e limpar.

Nota-se ainda pelo tipo de sanções consideradas "mais penalizantes" que as crianças estão conscientes de que são os rapazes que mais vezes "se portam mal", provocando desordem na sala de aula ou outras situações de conflito e "lutas" no recreio. Quando as situações ocorriam no recreio, os "desordeiros" ou "agressores" escapavam às sanções porque neste curto espaço de tempo a vigilância de adultos não é tão cerrada como na sala e os "anjos da guarda" esqueciam a "guarda" porque o tempo já era pouco para brincar. Muitas vezes um pedido de desculpa e a intervenção da Sr.a Conceição resolvia a situação.

Mesmo assim, as sanções eram renegociadas, de acordo com a "gravidade" dos casos. Nas actas só encontrei esta referência ao primeiro castigo que foi decidido em assembleia:

O primeiro castigo apresentado na assembleia foi: arrumar a sala com doze (12) votos. Porque houve muitos meninos que se portaram mal na sala e não vieram à Assembleia. (28Jan01)

O João do 3º grupo pediu a palavra para dizer que ao meninos do grupo dele deviam ser castigados. (Act19Abr01)

Já quando a desordem passa para a "aula" e ocorre na presença da professora, já não há espaço de fuga ou de negociação. Aqui é o tempo de actividade séria, de regulação forte e toda a energia deve ser 'canalizada' para o trabalho escolar. A professora começa por chamar a atenção, repetindo a ordem de que "agora é para trabalhar" e quando dá conta de "desobediência", resolve a situação mostrando o cartão que classifica de "vermelho" as transgressões às regras:

Hugo: ... A professora está sempre a resmungar com nós.

È uma professora tão...tão... que a gente faz uma asneira!...Ela faz como *no futebol*, ela mostra cartão amarelo e vermelho

António: é... às vezes ela não castiga...mas mostra o cartão....passa a vida a mostrar o cartão....

Marta: ...pois e quem tem muitas bolas vermelhas, depois no fim da quinzena tem um castigo...(GDRR1).

Outros reconhecem o quanto desafiam a ordem na sala de aula, fazendo com que a professora "perca a paciência". Por exemplo, o Hugo e o Paulo, que vieram "marcados" do antigo grupo de 4º ano, falam de estratégias que costumam usar para provocar sorrateiramente os colegas, mesmo na presença da professora:

Hugo: Ele gosta mais de fazer asneiras.

Paulo: E tu também, no outro dia também...

Hugo: Gosto mais de fazer asneiras... Pôr as tampas das canetas e depois chegar um colega... zás....sai cá c'um *speed* meu (faz o gesto de projectar...) (fazes isso durante as aulas é?) Às vezes (riem-se os dois).

Algumas raparigas também dizem que às vezes pregam partidas à professora, apenas para se divertirem um bocadinho e diminuir o tempo de trabalho e aligeirar o clima sério da aula.

Um dia o Pinheiro foi deitar um sapo por debaixo da pasta da professora, que a professora gritou!  
Pat: Não, foi a Miriam...  
Joana: Não! foi o João e a Sofia e a Professora...ai deu cá um grito!(GDRR1).

Outras vezes a professora faz valer a sua autoridade com castigo físico, como as "castanholas". Mesmo que sejam "leves", mostram o poder.

João: – ai não! Às vezes! É cada castanhola!//  
Mirian://é na brincadeira!  
Hugo:// às vezes o professor António aperta-me as bochechas!  
Sergio: Se fosse como a minha professora...tem a mão ligeira  
(O que é que vocês querem dizer com isso?)  
Sérgio – Quando estamos mais distraídos ela depois pumba! (sacode os dedos...) é cada estalada!  
Joana: não é estalada, é mais como uma lapada

Nesta conversa as raparigas fazem distinção entre o que é para elas uma agressão uma estalada ou uma chamada de atenção que é uma lapada. O mesmo gesto pode ser entendido de forma diferente, pode ser julgado como acto justo ou injusto.

Joana: é porque uma estalada é de força...é mesmo bater e uma lapada sabes é mais assim (bate com a mão na nuca da Mirian)..é mais para nos avisar...quando estamos distraídos//  
Sérgio: // é mas dói...então uma vez...a mim foi logo no 1º ano...pois nós ainda estávamos a começar...e eu não estava habituada...a minha mãe nunca me bate (GDRR1).

Os rapazes dizem que "ela zanga-se menos com as meninas" e "bate mais nos rapazes". Mas a Setephanie e a Ana Isabel dizem que a professora também se zanga com elas quando elas não estão com atenção. Por vezes sentem que são mais castigadas por terem mais dificuldades.

- ***"os presidentes armam-se e dizem que não pode haver segredos": dilemas de poder no grupo de pares***

As crianças escolhiam a Margarida e a Joana com frequência para Presidente porque "tinham ideias e sabiam mandar"(GDRr2). Era uma posição que exigia aprender a lidar com a dualidade de papéis, como elemento de um grupo de alunos/pares e simultaneamente, investida de novos poderes de quem controla e mantém a ordem:

Setephanie: – Eu às vezes estou assim a falar com a Miriam e a Ana Isabel começa logo assim "Digam o que é que foi, já sabem que aqui não pode haver segredos, eu assim não consigo fazer nada!"

João – E o que aconteceu hoje, estávamos lá a juntar os bichos da seda (...) nós íamos juntar as fêmeas com os machos e ela....logo..."shiu"

Miriam: - ...os presidentes (...) nós estamos a falar baixo, eles nem sequer sabem do que estamos a falar e mandam calar (...) e quando a Cat está na mesa e manda um berro que nos fura os ouvidos!

Ana Isabel: é assim (...) alguns presidentes tinham dito que não havia segredos e que tínhamos que contar os segredos a todos e aí também havia guerra. Eu já tinha dito que não podiam dizer segredos //

Sérgio –// Olha, eu uma vez estava a falar aqui com o João e a Setephanie mandou-me calar ...

Tal como quando são escolhidos para "anjos da guarda", as crianças gostam de assumir este papel de mediadoras mas como refere Wyness (2001:114) deparam com problemas na negociação do seu novo estatuto com os seus pares e professores. E lidar com estes dilemas de "ser exemplo", cumprindo e fazendo cumprir as regras e mantendo a paz implica competências sociais que se aprendem. Alguns dos rapazes, como o Hugo e o Paulo não se sentiam inclinados a levar a sério o "cargo" e "demitem-se":

Paulo: Eu já eleito presidente...fui o primeiro.

Hugo: E eu já fui para aí a quinta vez.

Paulo: Mas ele portava-se muito mal,

Hugo:...e eu era assim "eu quero desistir" e depois foi outro, foi o Ricardo

Hugo: Ele portou-se mal, porque a professora começou a ralar e ele disse que não queria ser mais presidente....

Paulo: E ele também...portou-se mal, chegava á mesa da assembleia e começava a fazer palhaçadas e a professora ralhava com ele (GDRz1).

Como a eleição é feita em assembleia, a questão da "popularidade" na escola também "pesa" na escolha para os cargos. No entanto também aqui há interferência da equipa de docentes. Estes pretendem que dentro do possível, seja dada oportunidade a vários alunos e alunas e por vezes chamam a atenção para informações sobre comportamento dos/as escolhidos/as, reforçando a decisão ou fazendo recuar apoiantes.

Aprendem assim a fazer alianças, a identificar bons "líderes" e a afirmar-se em diferentes posições. Percebem como é difícil (com)viver em diferentes

estruturas de poder, experienciando um pouco do que observam no mundo de adultos reais, próximos, como o são os pais e mães nas fábricas, ou professoras e professor na escola ou outros adultos nas instituições locais, como o são os políticos da freguesia.

- ***“Ser cidadão é ajudar...” – olhar os outros, distanciadas de si***

Na escola ainda aprendem sobre outras qualidades de um bom cidadão. Ser cidadã ou cidadão é aprender a distanciar-se de si próprio, ser altruísta, ajudar os outros mais distantes, por exemplo, “os velhinhos” , os “pobres”. Falam sobre essas outras pessoas na sala de aula com a professora, quando vem a propósito. Significa que na escola do 1º ciclo não existe um tempo marcado para a formação cívica. Embora exista a intencionalidade de instruir sobre o que é tido como socialmente certo ou errado, clarifica-se que cada pessoa tem direito a uma opinião própria e pode expressá-la, desde que conheça os limites dessa liberdade. Os exemplos que deram são descentrados de si ou dos seus:

“Joana – Cidadania é ser cidadãos.

Sérgio: Não desrespeitar as leis...

Margarida – é...ser amigos, não andar à luta, ajudar os velhinhos a levar as coisas...

Marta: eu já ajudei... um dia estava no Algarve e havia uma velhinha que estava a ir... e precisava que eu a ajudasse (risos dos outros) e eu não conseguia...queria que eu a ajudasse a sentar era tão pesada...eu não conseguia.

Relembrem algumas das histórias que a professora contou que falam de direitos à diferença, como a dos ovos misteriosos. São assim instruídas para a solidariedade, para o respeito da diversidade, discutida com base em conteúdos.

Outras iniciativas incorporam actividades em parceria com equipas de intervenção local (como o projecto “Versus”) e outros intercâmbios com uma biblioteca municipal.

De entre estas iniciativas, as crianças referem o jogo da “Cidadalina explicam-me o porquê do livro que estavam a organizar para enviar para o Presidente da Câmara:

Fizemos desenhos e inventamos histórias que falavam sobre os desejos da cidadalina...sobre coisas que gostaríamos de realizar para melhorar coisas...podia ser na escola, na nossa família e na freguesia....com os textos fizemos um livro...que falava das coisas que gostaríamos de melhorar na nossa escola e na freguesia e mandamos ao presidente da câmara (ncJun01).

Por um lado, as crianças mostram-se conscientes dos problemas locais e outros mais próximos de si, expressando os seus pontos de vista e, por outro, participam como mediadoras no diálogo que se procura estabelecer com os responsáveis políticos. E com estas acções pretende-se que aprendam o significado da participação e responsabilidade pessoal e social e ainda sobre o tipo de respostas que podem receber de serviços públicos e representantes políticos.

- ***“futebol é mesmo assim...e que ganhe o melhor” – lidar com a competição em cooperação?***

Num tempo tão preenchido e vivido numa multiplicidade de papéis, parece que apenas resta o espaço e tempo de recreio para que as crianças se expressem de acordo com o que “é próprio” de crianças, mesmo respeitando as regras definidas para uma “boa convivência” neste espaço comum. A ocupação física do espaço do recreio e menor ou maior intensidade de movimentos e sons que se podem observar naquele curto espaço de tempo, permite “situar” diferentes grupos “só de raparigas” “só de rapazes” ou grupos mistos que formam pequenas “ilhas”. À excepção do espaço de muros baixos de cimento e ferro, destinado ao futebol, as outras fronteiras são demarcadas pelo tipo de jogos que se desenrolam, alguns diariamente, outros sazonais. Não existem limites formais, aparentemente todos podem entrar nos jogos. Mas as próprias crianças distinguem os atalhos, as passagens que existem ou que se abrem, perante determinadas condições: “pertencer ao grupinho de amigas”, trazer os objectos de troca (como os tazos) ou os berlindes para disputar “o que vale mais”, trazer a bola de futebol e ser escolhido para a equipa, etc. Parece ser um tempo definido pelas crianças, com base nos seus interesses e/ou possibilidades para decidir de que brincadeiras se vão ocupar nessa “curta” meia hora. É ainda um domínio onde se identificam fronteiras entre mundo da infância e mundo de

adultos. Quando questionadas sobre o que gostam de fazer no recreio, afirmam como consideram importante poder "brincar rir, divertir-me porque a minha idade è apropriada para fazer isso" (Inq3Rg).

Para as raparigas e rapazes o recreio è o espaço para jogo, movimento. È sempre considerado insuficiente para abarcar tudo o que gostariam de fazer e dizer, mais livres do controle explícito de adultos.

Os jogos preferidos das raparigas são "saltar à corda", "andar às caçadinhas", ao "cola-descola". Expressam-se em movimentos que não cabem nos espaços da sala de aula, já que cada um è formatado de acordo com regras diferentes das da sala de aula. A ideia de que o recreio è tempo para as brincadeiras "próprias da idade" è bem marcada quando o Hugo e o Luís dizem que "as regras [decididas em assembleia] são para dentro da sala".

Os rapazes de diferentes idades ocupam invariavelmente o espaço dos jogos para o futebol e aqui as divisões são as respeitantes às diferentes equipas e a posição de cada um è determinada pela "competência" no jogo e por ser melhor avançado, melhor defesa ou melhor guarda-redes. A competição è levada a sério até pelo nome que dão às equipas que representam as suas preferências e separam já na escola os "portistas" dos "benfiquistas".

Por vezes algumas raparigas como a Margarida e a Miriam também jogam futebol. Outras formam claques de apoio a uma ou outra equipa. Todos os alunos e alunas aprenderam as técnicas e as regras do futebol e de outros jogos nas aulas de educação física e o professor organiza alguns desafios com equipas mistas.

Tal reflectiu-se mesmo quando a equipa de docentes sugeriu a alteração nas regras do jogo de futebol para que estes desafios fossem realizados de forma mais controlada em movimentos, menos agressiva, menos competitiva, com menos "batota". São os rapazes que dominam este espaço e revelam a sua competência no jogo pelo número de vitórias que conseguem. Independentemente das "faltas" cometidas. E, embora reconheçam que è "um desporto muito violento", como diz o Sérgio que afirma não gostar muito de futebol, o Hugo apressa-se a afirmar que o futebol "è mesmo assim, porque è...marcar golos e que ganhe o melhor".

Por isso, quando o professor decidiu organizar a semana do "Futebol em cidadania", todos participaram mas sentiram como era difícil alterar as regras do jogo.

Margarida: Os professores organizaram uma semana de 'cidadania' com um campeonato de futebol com regras diferentes. Todos jogaram: raparigas e rapazes...e ganhavam os que tivessem menos faltas...

Sérgio: era assim ninguém podia chutar a bola acima do peito...e nem dar pontapés com muita força...porque não interessava os golos...era para jogar sem violência...

(e gostaram?) Era difícil porque os do 4º ano queriam que se marcasse golo e depois elas não queriam ter falta e depois zangavam-se.

Foi uma experiência que apenas durou a semana e, mesmo assim, nos intervalos o futebol voltava com as regras habituais. Tal como os outros jogos de recreio em que raparigas e rapazes querem continuar a jogar sem a intervenção dos adultos. A intervenção realizada não foi suficiente para fazer entender que tal actividade pode ser desenvolvida de outra forma. Aliás a intervenção do professor neste espaço/tempo do jogo maioritariamente ocupado pelos rapazes, foi sentida como tentativa de "mais controle", de regulação e formatação dos corpos dos rapazes ao modelo de cidadão social e moralmente desejado, que seria o que coopera, se controla e domina as emoções, é honesto – portanto assume a falta quando nela incorre e aceita a derrota no jogo como resultado da sua menor competência física ou estratégica.

- **"Falamos de namorados e assim..." – dilemas do corpo e emoções**

As questões da sexualidade ainda se mantêm encerradas no *armário* do quarto interior<sup>34</sup> e são muitos os obstáculos que existem "tanto nas mentes das professoras [e professores] quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação" (Britzman, 1999:86).

Do currículo seleccionam-se conteúdos, factos, termos e científicos que têm a ver com as mudanças "fisiológicas", mantendo-se a distanciação com as

---

<sup>34</sup> "Na Epistemology of the closet, Eve Sedgwick (1990) começa seu estudo com a descrição de uma estratégia que ela chama de «arriscar o óbvio» (p.22)...[ O armário (closet) diz respeito, afinal, àquele curioso referente, àquele «segredo aberto» do sexo] (Britzman, 1999: 87).

questões mais relacionadas com o currículo afectivo. Diz Deborah Britzman (1999):

Os modos autoritários de interacção social não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direcções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas" (Britzman, 1999: 85-6).

Não parece existir espaço dentro da sala de aula para atender à diversidade e multiplicidade de interesses destas raparigas e rapazes, talvez por se 'recrear' que tal poderá espoletar situações 'sensíveis' com as quais as e os docentes não se sentem capazes de lidar.

Como Deborah Britzman (1999) refere

"...quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objectivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios (Britzman, 1999: 90).

É ainda um assunto tabu para muitos e muitas e polémica a sua inclusão no currículo da escola. Fala-se do aparelho reprodutor feminino e masculino, que faz parte do programa de "Estudo do Meio", mas a conversa fica-se pelos termos científicos e é assunto que provoca alguma inquietação nos docentes, desconforto até para alguns. Alunos e alunas sussurram entre risinhos, mas vêem oportunidade para fazer algumas perguntas.

Responder para além das informações mais científicas depende da sensibilidade ou 'à vontade' e proximidade com a/o professora. No entanto, as discussões são evitadas porque, segundo as professoras, "é preciso ter muito cuidado com o que se fala sobre este tema...alguns pais são muito susceptíveis". É o pensar a sexualidade como domínio privado e deparar com crianças que, como refere a professora Laura, "já muito sabidas" porque "cenas de sexo eles vêem todos os dias em casa, na televisão. Agora não há falta de informação!" (ncjun01).

Por vezes quando estão a trabalhar em grupo são assuntos apenas sussurrados entre risinhos mais ou menos discretos, no espaço/tempo formal da sala de aula. São conversas que prendem e suspendem as raparigas. Versam sobre o amor, os beijos, as mudanças físicas e biológicas. Associadas a estas mudanças as raparigas são 'avisadas' de 'perigos' e cuidados a ter - cuidados de

higiene e cuidados com os rapazes passam a ser tema dos segredos entre amigas e dos avisos das mães. A ideia da imaturidade dos rapazes está bem presente nas observações destas raparigas que confirmam o que é dito pelas adultas "eles ainda não chegaram à idade do armário". A Filipa diz: "eles só querem brincadeira...são uns parvos e depois nós nem pudemos falar disso na frente deles qu'eles gozam-nos" (GDRg3).

Por isso só o Sérgio foi admitido no grupo que me procurou para esclarecer dúvidas sobre a sexualidade e o corpo.

São perguntas que não têm espaço nas cadeiras pequenas da sala de aula. As raparigas mais velhas formam grupinhos partilham segredos de amigas, "conversas sobre rapazes", "sobre namorados", "sobre as novelas". Estas questões surpreendem os olhares e os ouvidos de professoras já experientes, mas cada vez mais cedo confrontadas com a torrente de perguntas sobre sexo. São perguntas inquietas de raparigas que procuram encontrar-se no turbilhão de emoções que invadem o corpo sobre a menstruação, sobre o que se sentem os homens e as mulheres:

Joana: "a minha prima disse-me que quando um homem tem prazer é diferente de uma mulher?"

Filipa: sabes, no dicionário diz que... é o cúmulo o prazer que qualquer ser humano pode ter".

Setephanie: e nós queríamos que nos esclarecesses? Tu já sentiste isso? (olham para o Sérgio e para mim e riem-se). Respondo, mas depois fico a pensar no que diriam as mães, se me ouvissem falar nesta intimidade com as suas filhas (ncJun01).

A forma como estas raparigas abordaram a questões da sexualidade também diz como, mesmo numa escola que se diz com um projecto inovador, se mantém a dificuldade de lidar com um "currículo do corpo" (Arnot e Dillabough, 2003; Davies, 2000). Acentua Britzman (1999:90) "quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula (...) a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto dessexuada".

No entanto, quando as raparigas falam de si, dizem-se não só como "cidadãs/aos que pensam" (Gordon, Holland e Lahelma, 2000) e são competentes cientificamente, mas também fisicamente presentes. Por isso, mostram-se interessadas/os em saber mais sobre si, sobre os seus corpos, mais

ainda quando já tão próximas do que física (e socialmente) é referenciado como *marca* na passagem da infância para a juventude. E são elas próprias que afirmam como "estar na puberdade, ser adolescente" (GDRg3) também significa poder discutir transformações do corpo que não são limitadas às versões higienistas de sexualidade, mas encorpadas pelos dilemas e desejos em que se debatem, na busca dos sentidos em si e com outros e outras.

### **Em síntese**

As alunas e alunos desta escola movimentam-se nos múltiplos afazeres da escola e mostram-se atentas/os, perspicazes no que pode ser 'aproveitado' como oportunidade de agência na escola.

Revelam ainda como também aqui se pretende "preparar de igual forma" raparigas e rapazes (Gordon, Holland e Lahelma, 2000) para que se transformem em cidadãos e cidadãs, activos, participativos e críticos. Mas, do mesmo modo referenciam como as raparigas se mostram mais competentes em lidar com a ordem escolar e talvez menos resistentes aos processos de regulação e normalização com que se debatem em resultado da formalização de registos.

Assim, ao mesmo tempo que as raparigas marcam presença na liderança das diversas instâncias de discussão e decisão, como a assembleia, os conselhos de grupo, "agarram" estas oportunidades para intervir, nos seus próprios termos e incluir assuntos que lhes dizem mais, mesmo os que vão além do que seria formalmente esperado. E esta presença não é marcada apenas pelo facto das raparigas estarem em maioria neste grupo (e na escola). Como foi dito, são elas que apresentam mais projectos de trabalho e aí investem esforço, persistência, demonstrando ainda espírito de iniciativa - isto é, reunindo qualidades fortemente valorizadas na escola (e na vida).

Não se generalizam estas afirmações para "todas" as raparigas do grupo faz-se o mesmo quando se fala dos rapazes. No entanto, os rapazes são os que manifestam formas de estar e ser na escola condizentes com o que

recentemente se tem apelidado de "desafecção" na escola (Araújo e colegas, 2000).

Da análise realizada sobre os dizeres e fazeres das crianças, contrastada com os dizeres da escola sobre o que se propunha para *todos os alunos*, foi possível identificar como os pontos de vista das crianças são significativamente enformados pelo dizer e fazer escolar, mesmo no modo como balançam entre o que desejam e gostam e o que devem e se esforçam para cumprir.

## Considerações finais

Neste trabalho foi minha intenção dar conta da forma como 'alunas e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, se posicionam ou são posicionados na escola enquanto cidadãs e cidadãos/aprendizes. Quis trazer para o centro desta investigação os pontos de vista de alunas e alunos por pensar que, sendo elas e eles cidadãos/aprendizes, é importante ter em conta os sentidos que atribuem às propostas da escola que pretende educar na e para a cidadania. Interessava-me reflectir com as raparigas e rapazes sobre o modo como, na escola, elas e eles (se) diferenciavam espaços e tempos de cidadania.

Portanto, foram preocupações centrais dar voz às alunas e alunos, assumindo que o género opera como uma das formas de diferenciar sentidos e significados de cidadania. Ora, o que tem sido evidenciado nas experiências relatadas pelas escolas são os pontos de vista de docentes sobre os "efeitos" das mudanças observados nos alunos.

Escutar as crianças e, nos seus próprios termos, dar conta dos sentidos atribuídos às mudanças que teoricamente foram pensadas para o seu próprio bem – isto é, para que no contexto da escola aprendam sendo e a ser cidadãs – foram as intenções que me orientaram neste trabalho.

Dos quadros esboçados ao longo deste texto sobre as propostas de cidadania que foram elaboradas num contexto real e da relação que se estabeleceu entre as propostas de mudança curricular e os sentidos atribuídos pelas crianças a essas mudanças, considero ser possível tecer algumas considerações. Tentarei dar conta desses sentidos atribuídos pelas crianças e "retirar" dos seus dizeres e fazeres possíveis contributos para (re)pensar agendas de cidadania na escola e na vida.

- ***tensões entre "diversificar oportunidades para educar em cidadania" e atender a demandas de "melhor desempenho académico"***

A análise que numa primeira parte foi centrada no que, a nível local, se entendeu como modos de operacionalização da educação para a cidadania,

permitiu identificar algumas das possibilidades de maior protagonismo de alunas e alunos na escola EB1A. As intenções expressas nesse sentido no projecto da escola concretizaram-se pelo envolvimento de "todos os alunos" em diferentes momentos de planificação e realização das actividades curriculares e em diversas formas de participação de alunas e alunos na definição da agenda no quotidiano escolar. Tal foi visível nas mudanças introduzidas nos processos de trabalho na sala de aula que pressupunham um igual envolvimento de alunas e alunos, desde os diferentes momentos de planificação curricular às diversas instâncias de discussão e decisão.

Segundo as docentes a *reorganização curricular* constituiu uma oportunidade para organizar de forma diferente o trabalho escolar no 1º ciclo que serviria quer para ampliar os saberes teóricos e práticos quer para transformar uma lógica curricular tradicional assente em saberes básicos do ler, escrever e contar. Foi com essa finalidade que se realçaram actividades inscritas em áreas de expressão artística e motora que anteriormente eram mantidas à margem do *core curriculum*.

Mas se esta intenção era clara para a equipa docente, não foi entendida do mesmo modo pelas alunas e alunos. Foi dito como as crianças valorizaram as "novas actividades", o computador, a "hora do conto", as "experiências na ciência viva". Mas quando falaram das novas áreas apresentaram-nas como "mais disciplinas", o que parece significar que daqui resultou uma "carga" escolar que não cabia nas cinco horas lectivas. A consciencialização de "mais escola" reflectia-se na avaliação quando as crianças registavam que "não cumprimos por falta de tempo". Do ponto de vista das crianças, a multiplicidade de actividades não constituía um problema. Mas repetiam o que ouviam em casa e até na sala de aula quando a professora mostrava a preocupação com o "programa", reforçando o que anteriormente era apresentado como "actividade importante", do ponto de vista "escolar", tais como as "fichas" ou outros trabalhos "mais sérios". Desta forma as "actividades que mais gostam", como "ir para o computador, fazer fantoches ou outras coisas mais divertidas" eram novamente remetidas para um lugar mais marginal, menos importante. Mesmo

quando nos seus discursos referem que "tudo é importante", as práticas escolares mantiveram-se bem marcadas pelos domínios do *core curriculum*.

Outra das reflexões sugerida pela análise da organização dos tempos num horário que, embora flexível, marcava a passagem de uma actividade para outra, mais ou menos orientadas pelo/as docentes, veio reforçar as fronteiras disciplinares, contrariando de alguma maneira, a proclamada perspectiva curricular integradora.

Esta descoincidência entre princípios expressos no projecto e sentidos apercebidos pelas crianças em relação às propostas curriculares dá conta das tensões vividas na escola quando pretendem criar oportunidades para um maior protagonismo de alunos e alunas e, ao mesmo tempo atender às demandas de "melhor desempenho académico".

- ***espaço para interesses e interrogações pessoais, submergidos no currículo escolar***

Do ponto de vista das crianças, as mudanças mais positivas relacionam-se com a diversificação de estratégias de trabalho porque permitem uma movimentação mais frequente na sala de aula e também oferecem novas possibilidades de divergir do "trabalho sério", para interagirem com os seus pares. Os trabalhos propostos por alunas/os em pares ou em pequeno grupo foram, mesmo assim, aproveitados como oportunidade para abordar outros assuntos, alguns mais próximos das suas experiências e interrogações pessoais mas que, por serem consentidos no tempo escolar e apresentados em assembleia de escola, ganhavam um novo estatuto na escala de saberes que a escola valoriza. As crianças sentiram que algumas das suas experiências e preocupações também eram tidas em conta na escola. O que parece apontar para as possibilidades de incluir nas agendas curriculares, a par de interesses mais amplos dos domínios científicos e práticos, outros mais próximos do pessoal e local.

- ***dificuldade da escola lidar com um currículo do corpo***

Da mesma forma perceberam que outros assuntos, como as questões da sexualidade, ainda são remetidos para contextos mais privados. Parece manter-se a noção de que as emoções cruzadas nas transformações do corpo não são para incluir nas agendas curriculares. As mudanças introduzidas nesta escola desafiam formas de organização do espaço e do tempo, conteúdos de cidadania relacionados com uma vida saudável, passando pela melhoria das mais variadas condições higiénicas. Mas não passaram por desafiar um "currículo do corpo" (Arnot e Dillabough, 2003:34) genderizado, por considerarem que essa não é ou não deve ser uma preocupação da escola.

As referências às brincadeiras das raparigas e rapazes em casa e no recreio serviram para ilustrar como "as pedagogias do quotidiano" (Luke, cit. Arnot e Dillabough, 2003:34) nos transpõem para representações sobre o que é ser cidadã ou cidadão, nos espaços privados da casa e em outros da esfera pública, mas "fora" da escola. Mostraram como estas pedagogias do quotidiano são mantidas fora das pedagogias escolares, não sendo por isso desafiadas as diferentes condições, diferenciações e possibilidades de mulheres e homens no exercício da cidadania.

Para me aproximar mais das raparigas e rapazes que constituíam o grupo que participou nesta investigação, comecei por tentar perceber o que para elas e eles representavam as mães e os pais, o modo como (se) diferenciavam e (se) projectavam enquanto cidadãos e cidadãs adultos/as.

No que me é dado concluir pelo modo como as crianças evocam os quotidianos familiares, as mães e pais têm papéis claramente diferenciados na "gestão" das relações, dos bens materiais e simbólicos. As crianças reconhecem que nas suas famílias, o pai e a mãe são responsáveis pelo "ganha pão", contribuindo os dois para a produção de bens materiais. No entanto, existe uma continuidade no posicionamento das mulheres/mães como "figuras centrais" no lar (Fonseca, 2002) e como responsáveis pela distribuição de cuidados (Nogueira e Silva, 2002). As crianças apresentam as mães e irmãs mais velhas como as que, naturalmente, asseguram os bens simbólicos do afecto, dos

cuidados pessoais. Estas e outras adultas são as figuras de referência na realização do equilíbrio afectivo e bem-estar pessoal, mesmo quando no tempo fora de casa estão a par com os homens/pais e com eles produzem bens materiais essenciais para assegurar ou melhorar as condições de acesso a outros bens simbólicos, culturais. Também mostraram como se apercebem das múltiplas tarefas da casa que estão a cargo das mães e como dessa forma têm desiguais condições no usufruto de tempos e espaços de lazer. Esta conscientização das raparigas deste grupo reivindicam para as mães e para si próprias uma maior equidade na partilha das tarefas domésticas, que também significa outras possibilidades de presença e participação nos espaços públicos, de socialização e lazer.

São as raparigas que reconhecem e algumas já experimentaram, ainda que esporadicamente, a dureza do trabalho das mães e percebem como a "natureza" do trabalho feminino nas fábricas de calçado, por exemplo, as mantém "presas" à sua condição de mulheres que persistentemente se "esforçam" para atingir os "níveis de produtividade", mais tarde revertidos em recompensas materiais. É uma continuidade do modo de ser rapariga ou mulher cujas qualidades ditas como "tipicamente" femininas da "persistência" e do "esforço" se revertem na escola em sucesso simbólico de cidadãs/aprendizes e que no trabalho futuro já desligado desse sucesso simbólico, são associadas ao sucesso material, económico.

- ***uma cidadania corporizada nos espaços privados?***

Os objectos de desejo que são identificados como de "marca" específica da infância ou da juventude representam ainda formas de "cidadania informal" mas "altamente visíveis e educativas" (Arnot e Dillabough, 2003:34). Para as meninas e raparigas são as "barbies" e todos os outros artefactos da moda e interesses culturais ou de lazer, também publicitados com cada nova versão da boneca americana ou de outros brinquedos que são apresentados como alvo da preferência actual e que representam uma "cidadania incorporada" de ideais de feminilidade e que "recuperam o corpo como o "lar" da vida do cidadão" que

sustenta ideais de sucesso em actividades inicialmente mais tradicionais e "supérfluas", agora mais diversificadas mas muito associadas a uma "cidadania incorporada" ou encorpada por actividades de cuidado (do corpo ou afectos pessoais e dos outros): é a barbie médica, a barbie enfermeira, a barbie ginasta, a barbie secretária, a barbie e o ken, com amigas, amigos e irmãs, etc. que ocupam os seus dias com múltiplas actividades dentro e fora da mansão, no ginásio, em passeio no carro desportivo e caro...uma infinidade de artefactos que contribuem para que as meninas se apropriem de imagens de cidadania corporizada por ideias de feminilidade e masculinidade (ainda) hegemónicas.

As brincadeiras das raparigas são associadas a interesses sociais e culturais pouco valorizados como a moda, a dança que não se revertem facilmente em bens materiais. Significam ainda a submissão do corpo a valores estéticos que implicam "sacrifícios", esforço persistência ou então terão que se limitar na procura de outro tipo de sucesso associado à reprodução doméstica.

Emergem no entanto noutras possibilidades e desejos de viver de outra forma em relação com os seus pares. Pelo que as raparigas dizem existe uma consciencialização das actuais desigualdades na divisão de tarefas do cuidar (dos corpos e das casas), mas afirmam pelas possibilidades de partilha mais igualitária nos espaços privados, abrindo-se novas oportunidades de exercício da cidadania activa em outras esferas públicas.

- ***raparigas competentes e autónomas e...***

Reflecte-se também neste estudo que as raparigas "agarram" as oportunidades para mostrarem autonomia, persistência e trabalho na sala de aula. Tal é visível na quantidade de trabalhos de investigação desenvolvidos em pequenos grupos, na sua maioria constituídos só por raparigas e que elas afirmam desenvolver porque gostam deste tipo de trabalho. Contrariamente à maioria dos rapazes, mesmo os bons alunos, que investem o suficiente para passar de ano.

São também as vozes das crianças que se revelam tão impregnadas de representações de feminilidade e masculinidade, hegemónicas e que indicam diferenciações em termos de género do que é ser cidadão ou cidadã.

Mesmo antevendo algumas possibilidades de ser rapariga ou rapaz de outra forma, articulando atributos "próprios" de um ou outro género com outros contrastantes. O que não deixam de ser vistos como *transgressores* de género – quando a Margarida se auto-apelida e é nomeada "Maria-rapaz" e o Sérgio é apontado como um rapaz "diferente de outros" que, enquadrados numa "norma" representativa, obedecem a padrões comportamentais generalizados. As "particularidades" de ser da Margarida e do Sérgio parecem ser consentidas por ambos reunirem, a seu favor, outras condições de sucesso (académico e social). Tal sugere que o direito de ser "diferente", contrariando uma ordem tradicional de género, é possível para aquelas e aqueles que neste momento, também possuem outros recursos reconhecidos como válidos e positivos, isto é, que são "bons/boas alunos/as e cumprem os requisitos necessários para atingirem uma posição de cidadã ou cidadão com sucesso.

Com base nos dizeres da escola, conclui-se existir uma "naturalização" das diferenças de género, atribuindo-se diferentes capacidades, diferentes modos de ser e estar na escola, a "qualidades" e "defeitos" *próprios* dos modos de ser "rapaz" ou dos modos de ser "rapariga". Quando as raparigas e os rapazes falam dos seus modos de ser e estar dentro e fora da sala de aula, expressam-se de forma concordante com a dos adultos próximos. As "qualidades" e "defeitos" que identificam em si são semelhantes às que tradicionalmente se apresentam como próprios do género feminino ou género masculino.

Percebe-se que existe algum "esforço" de alterar esta "ordem tradicional de género" (Arnot, 1999) na organização dos grupos de trabalho com raparigas ou rapazes que "equilibrem" a produção de trabalhos. No entanto, estas mudanças traduzem-se na prossecução de objectivos de sucesso escolar e no entendimento do papel da escola em produzir cidadãos e cidadãs competentes.

Essas competências são aferidas pelas formas de produção simbólica - do saber mais e fazer melhor no mínimo de tempo possível. Por isso se alteram os grupos "naturais" (como se viu são, maioritariamente, constituídos só por

raparigas ou só por rapazes) movimentando os "bons" e "maus" elementos de modo a que trabalhem em harmonia e equilíbrio. Estas novas *coreografias* são, regra geral, arquitectadas, ensaiadas e realizadas pela docente e desempenhadas pelas alunas e alunos. Estes reconhecem as razões das mudanças, submetendo-se a ordens pensadas em prol do "bem comum" – trabalhar cooperativamente e ter sucesso.

A *rentabilização* de competências individuais e *maximização* de resultados, modos de expressão racional do sucesso – são fortes elementos de ponderação sobre outras prioridades e interesses de ordem mais relacional.

- ***participação agenciada e regulação normalizadora***

Os dizeres da escola sobre o que se propõe oferecer às crianças/aprendizes contrastam com os sentidos atribuídos pelas próprias crianças aos novos espaços e tempos de participação. E são diversos os momentos sentidos de forma dissonante pela equipa de docentes ou pelas alunas e alunos. Por exemplo, a assembleia de escola, apresentada como tempo e espaço privilegiado de exercício da cidadania de alunos e alunas. No entanto, o que as crianças consideram como aspecto mais positivo deste tempo espaço da escola informal é a possibilidade de interromper a formalidade e aligeirar o peso das tarefas consideradas mais sérias na sala de aula. É tempo para convívio, conversar com amigas e amigos. Existe o outro lado mais formal do ser submetido/a à prova quando apresentavam os trabalhos que era quase sempre vivido com algum nervosismo porque cada grupo "era avaliado". A formalidade da escrita da acta transformava a assembleia em "tarefa pesada" e mais uma "prova de escrita". Era ainda sentida como "mais uma actividade" na qual os docentes se mantêm na sua posição de detentores do poder nomeadamente quando tomavam a palavra e esqueciam, muitas vezes, cumprir as regras de "a pedir na sua vez". Do que as crianças salientam como mais marcante neste tempo da escola informal, reduz esta instância de discussão e decisão a "mais um tempo" em que se mantêm visíveis as ordens reguladoras e normalizadoras da agenda escolar.

- e se voltasse *lá* o que poderia levar *daqui*?

Gostaria de retomar este desafio... concerteza revestido com novos tons, certamente com mais interrogações. Se voltasse *Lá* encontraria as mesmas paredes do edifício, ainda brancas...algumas das professoras, outros professores. Descobriria que o *grupo III* existe, mas as crianças que fazem o grupo são outras. Diz Wyness (2001) que a escola é como uma estalagem da qual as e os professores são gestores e as crianças (alunas e alunos) apenas hóspedes temporários. O que poderia então levar, se (talvez quando) voltasse *lá* (à escola) ou *aqui* (à academia)?

O reconhecimento que, através das *lentes* das crianças, teremos um outro ângulo do *caleidoscópio*, essencial para perceber algumas das possibilidades da escola educar em cidadania. Com a convicção de que as crianças são actores sociais competentes e, como tal, são de considerar *a sério* os seus pontos de vista no desenho e implementação de macro e/ou micro políticas educativas.

## **Bibliografia**

## **Bibliografia**

Abrantes, Paulo (2001) *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alexander, Titus (2001) *Citizenship Schools. A practical guide to education for citizenship and personal development*. London: Southgate Publishers.

Alonso, Luísa e outros (1992) *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

Alonso, M<sup>a</sup> Luísa (coord.), Magalhães, M<sup>a</sup> José e Silva, M<sup>a</sup> Olívia (1996) *Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projecto "Procur"*. Cadernos PEPT, 11. Lisboa: Ministério da Educação.

André, Marli E. (2000) *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: PAPIRUS.

Anzola, Libardo Sarmiento (2003) "El conflicto entre el Derecho de Ciudadanía y las Desigualdades por Clase Social e pluralidades Sexual, Étnica y Cultural"[on line],1-8.

Araújo, Helena C.(2000) *Pioneiras na Educação: as Professoras Primárias na Viragem do Século, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Araújo, Helena Costa (2001) "Género, Diferença e Cidadania na Escola – Caminhos Abertos para a Mudança Social". in David Rodrigues, (Org.) *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto: Porto Editora, 143-153.

Arnot, Madeleine (2002) *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. Londres: Routledge Falmer.

Arnot, Madeleine e Dillabough, Jo-Anne (2002) "Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres". *ex aequo*, 7, 17-45.

Arnot, Madeleine e Dillabough, Jo-Anne (edit. by) (2000) *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge Falmer.

Barbour, Rosaline S. e Kitzinger, Jenny (1999) *Developing Focus Group Research*. London: SAGE.

Beane, James (2000) "O que é um currículo coerente?" in José A. Pacheco, (org.) *Políticas de Integração curricular*. Porto: Porto Editora, 39-58.

Beane, James A. (2002) *Integração Curricular – A concepção do Núcleo de Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Bellem, João (1995) *A gestão local e regional dos currículos*. Cadernos PEPT, 8. Lisboa: Ministério da Educação.

Bento, Paulo (2000). *Currículo e Educação para a Cidadania, Reflexões a Partir do Processo de Desenvolvimento Curricular da Área de Formação Pessoal e Social no âmbito da Reforma Educativa Portuguesa dos anos 80-90*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).

Bloor, Michael, Frankland, Jane, Thomas, Michelle, Robson, Kate (2001) *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE.

Britzman, Deborah (1999) "Curiosidade, Sexualidade e Currículo" in Guaciara Louro (1999) *O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: a. Autêntica, 83-111.

Burgess, Robert G.(1997) *A Pesquisa de Terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Coll, César, Martin, Elena, Mauri, Teresa, Miras, Mariana, Onrubia, Javier, Sole, Isabel e Zabala, Antoni (2001) *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Connell, Robert W. (1997) *Escuelas e justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

Corsaro, William A. e Willer, Peggy J. (1992) *New Directions for Child Development. Interpretive Approaches to Children Socialization*, 58. S. Francisco: Jossey – Bass Publishers.

Corsaro, William e Streeck, J (1986) "Studying Children's worlds: methodological issues" in William Corsaro, J. Cook-Gumperz e J. Streeck, (edit.s) *Children's worlds and children's language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 13-35.

Cortesão, Luísa (2001) "Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã" in David Rodrigues (org.) *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, 49-58.

Davies, Lynn (2001) "Review Essay". *British Journal of Sociology of Education*, 22, 3, 299-308.

Denzin, Norman (1989) *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA :Sage.

Domingos, Ana M<sup>a</sup>, Barrados, Helena, Rainha, Helena, Neves, Isabel P. (1986) *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, Laura Fonseca (1995), *Nadas e Criadas na Sé: em busca de um lugar para si próprias. Em torno de percursos e subjectividades na educação das raparigas*, Dissertação de Mestrado, Porto: F.P.C.E.

Ferreira, Manuela (2002) "Editorial". *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 3-12.

Ferreira, Manuela (2002) "O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de «brincar ao faz-de-conta»". *ex aequo*, 7, 113-128.

Figueiredo, Ilda (1999) *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.

Fonseca, Laura P. (2001) *Culturas Juvenis. Percursos femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Lisboa: CELTA Editores.

Formosinho, João (1998) *O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT, 11, Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Francis, Becky (2000) *Boys, Girls and Achievement. Addressing the classroom issues*. London: Routledge Falmer.

Francis, Becky (2001) "Beyond postmodernism: feminist agency in educational research" in Becky Francis e Christine Skelton (edit.) *Investigating Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press, 65-76.

Francis, Becky e Skelton, Christine (edit.by) (2001) *Investigating Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.

Fraser, Nancy (1990) "Que tiene de crítica la teoria crítica? Habermas y la cuestion del género" in Seyla Benhabib, e Drucilla Cornella (edit) *Teoria Feminista y Teoria Crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnánim, 48--88.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*, Brasil: Paz e Terra.

Gordon, T.; Holland, J. And Lahelma, E. (2000) "From pupil to citizen: a gendered route" in Arnot, M. and Jo-Anne Dillabough (2000) *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge/Falmer, 187-202.

Graue, M. Elizabeth e Walsh, Daniel J. (2003) *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gunsteren, Hans (1996) *Citizenship*. London: SAGE Publications

Hammersley, Martyn (2001) "Obvious, all too obvious? Methodological issues in using sex/gender as a variable in educational research" in Becky Francis e

Christine Skelton, (edit.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press, 27-38.

Hart, Laura e Green, Judith (1999) "the impact of context on data" in Rosaline S. Barbour e Jenny Kitzinger, (edit.) *Developing Focus Group Research*. London: SAGE, 21-35.

Henriques, Fernanda (1994) *Igualdades e Diferenças*. Porto: Porto Editora.

Holden, Cathie e Clough, Nick (2000) *Children as citizens. Education for Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Jones, Eileen B. e Jones, Neville (edited by) (1992). *Education for Citizenship. Ideas and Perspectives for Cross-curricular study*, London: Kogan Page.

Leite, Carlinda (2001) "Monodocência – Coadjuvação" in Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, 45-51.

Leite, Carlinda M<sup>a</sup>. (1997) *As Palavras Mais Que Os Actos? O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.

Leite, Carlinda M<sup>a</sup>. (2001) *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Carlinda, Gomes, Lúcia e Fernandes, Preciosa (2001) *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

Lima, Licínio C. (2000) *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. Brasil: Cortez Editora.

Lister, Ruth (2000) *Citizenship: Feminist Perspectives*, London:

Lister, Ruth (2002) "Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas" *ex aequo*, 7, 165-178.

Magalhães, M<sup>a</sup> José, Macedo, Teresa, Gomes, Lúcia e Sousa, Elisabete (2002) "Projectos locais, dinâmicas globais: as aprendizagens significativas no Projecto Teias" in *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação – Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Edições Colibri, 747-760.

Menezes, Isabel (1999) *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*, Porto: Edições ASA.

Morgan, David L. (1988) *Focus Groups as Qualitative Research*. London: SAGE  
Morgan, David L. e Krueger, Raymond A. (1997) *Focus Group Kit, Vols 1-6*, London: SAGE.

Niza, Sérgio (1998) "A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico" in *Inovação. 1º ciclo do Ensino Básico*, 11, 1, 77-98.

Nogueira, Conceição e Silva, Isabel (2001) *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.

Pacheco, José (2001) "Monodocência – Coadjuvação" in *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, 53-59.

Pacheco, José Augusto (org.) (2000) *Políticas de Integração curricular*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Phillippe (2000) *Pedagogia diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.

Rangel, Manuel (2001) "Monodocência – Coadjuvação" in Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, 61-67.

Roldão, M.<sup>a</sup> do Céu (1999) "Cidadania e Currículo" in *Inovação*, 12, 9-26.

Roldão, M.<sup>a</sup> do Céu (1999) *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

Roldão, M.<sup>a</sup> do Céu (1999) *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, Lda.

Roldão, M.<sup>a</sup> do Céu (2001) "Gestão Curricular – a especificidade do 1º ciclo" in Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, 17-30.

Santos, Boaventura Sousa (1994) *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.

Sarmiento, Manuel J. (2002) "Infância, Exclusão social e educação como utopia realizável". *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 13-32.

Sevenhuijsen, Selma (1998) *Citizenship and the Ethics of Care – Feminist Consideration on Justice, Morality and Politics*. Londres: Routledge.

Siim, Birte (2000) *Gender and Citizenship – Politics and Agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, Tomás T. da (2000) *Teorias do Currículo, Uma introdução crítica*, Porto: Porto Editora.

Steenbergen, Bart van (edit.) (1996) *The Condition of Citizenship*, London: SAGE Publications.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

Stone, Lynda (2000) "Embodied identity: citizenship education for American Girls" in Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (edit.) *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge Falmer, 72-86.

Tann, C. Sarah (1993) *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Ediciones Morata.

Thorne, Barrie (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Tonnucci, Francesco (1988) *Com Olhos de Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Torres, Jurjo (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Vasconcelos, Teresa S. (1996) "Onde Pensas Tu Que Vais? Senta-Te? Etnografia Como Experiência Transformadora". *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 23-46.

Vasconcelos, Teresa S. (2000) "Ao Ritmo de Um Cortador de Relva: Entre o «Estar Lá» e o «Estar Aqui», o «Estar Com»- Dilemas e Complexidades da Etnografia em Caminhos Pós-Modernos de Multivocalidade". *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 37-58.

Vidiella, Antoni Z. (1999) *Enfoque globalizador e pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidade*, Barcelona: Editorial Graó.

Winter, Micha de (1997) *Children as Fellow Citizens - Participation and Commitment*. New York: Radcliffe Medical Press.

Wyness, Michael G. (2000) *Contesting Childhood*. London: Falmer Press.

Young, Íris M. (1990) "Imparcialidad y lo Cívico Público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política" in Seyla Benhabib e Drucilla Cornella (edit) *Teoria Feminista y Teoria Crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 89-117.