

Reduzido Número de Alunos e Educação para a Cidadania

Cristina Mesquita-Pires

cmmgp@ipb.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

O texto que a seguir apresentamos descreve um trabalho realizado em escolas com reduzido número de alunos e procura reflectir a forma como se vivenciava a cidadania nesses espaços.

O trabalho decorreu durante um ano lectivo em 6 escolas do distrito de Bragança com, 1, 2 e 3 alunos tendo sido o objecto de estudo operacionalizado através da formulação de questões relacionadas com o desenvolvimento de competências de cidadania, que se inscrevem em quatro grandes blocos: construção da identidade; estabelecimento de regras de convivência; formação de um pensamento crítico e reflexivo; resolução de problemas.

Palavras-Chave

Cidadania, Educação para a Cidadania, Escolas Rurais

Keywords

Citizenship, Citizenship of Education, Rural Schools

1. Introdução

Portugal hoje, como no passado, é um país onde coexistem duas realidades distintas que acentuam assimetrias populacionais, sociais e económicas. O litoral, onde se desenvolvem aglomerados urbanos populosos, economicamente mais forte, apresenta-se junto do poder político e financeiro como um local privilegiado para o investimento, repercutindo-se na melhoria das condições de vida das populações. O interior reflecte a imagem de uma realidade populacional desertificada, economicamente empobrecida pela falta de investimentos, ensimesmada, conhecendo as suas populações o isolamento e o esquecimento por parte do poder político.

Esta realidade, do interior do país, esteve presente durante muitos anos, em cada escola, em cada sala de aula, no olhar de cada criança, no número reduzido de meninos que brincavam no recreio e que por

vontade de alguns resistentes, continuavam a ir a uma escola que não havia sido pensada para eles.

A carta escolar do distrito de Bragança reflectiu durante décadas a triste realidade dos números estatísticos que quantificavam crianças, professores, salas de aula, mas não nos mostravam a realidade vivenciada em cada dia, as aprendizagens desenvolvidas e realizadas e os sentimentos presentes em cada uma destas pessoas que se iam construindo, nestes contextos e, dos quais receberam uma marca inalienável. Esta realidade levou-nos a problematizar a forma como se vivenciava a cidadania em escolas com reduzido número de alunos.

Apesar de, desde 2005 se ter introduzido o princípio da escola a tempo inteiro e a integração das crianças de meio rural em centros escolares, pareceu-nos que o estudo que havíamos realizado continuava a fazer sentido para publicação, já que as crianças que estiveram isoladas estão agora integradas em centros escolares ou no 2º ciclo do ensino básico. De facto, a construção de competências de cidadania deve iniciar-se cedo, para que o conceito de participação seja assumido verdadeiramente, por cada um dos sujeitos. Esta ideia potenciaria, no momento um novo estudo, que procurasse conhecer os processos de integração/aceitação destas crianças nos contextos que as receberam, bem como as suas atitudes face à diversidade e às regras de convivência.

A investigação empírica realizada teve por base, para além da bibliografia existente sobre a educação para a cidadania e os estudos realizados no âmbito das escolas rurais, a análise dos currículos e programas do 1º ciclo do ensino básico. Complementamos ainda o estudo com a problematização de situações dilemáticas, apresentadas em história e entrevistas direccionadas a crianças e às professoras de escolas com reduzido número de alunos.

O objecto de estudo foi operacionalizado através da formulação de questões relacionadas com o desenvolvimento de competências de cidadania, que se inscreveram em quatro grandes blocos: construção da identidade; estabelecimento de regras de convivência; formação de um pensamento crítico e reflexivo; resolução de problemas. Utilizámos a análise de conteúdo para a compreensão hermenêutica dos dados recolhidos.

2. A Cidadania e a Perpetuação dos Modelos Escolares do Passado

O conceito de cidadão não teve sempre o mesmo significado, tendo evoluído de acordo com a concepção de Homem e de sociedade que se foi formando em determinado espaço, e que, para ser entendida necessita ser analisada, à luz dos referentes axiológicos e ideológicos que a sustentaram em cada momento histórico.

Foi a Revolução Francesa e a Declaração Universal dos Direitos do

Homem, que determinaram uma modificação substancial na concepção de Homem e conseqüentemente no conceito de cidadão. Partindo do princípio de que todos os homens são iguais, considera-se importante a formação de *bons cidadãos* para um melhor exercício da cidadania e uma melhor vivência em sociedade (Perrenoud, 2000). O homem, sujeito de direitos e deveres perante o Estado, deveria ser conhecedor dos normativos sociais para melhor assumir o seu estatuto de cidadão e tornar-se, por isso, mais útil à Pátria. A formação do cidadão passou a ser entendida como um aspecto privilegiado das políticas liberais, que consideravam que a educação contribuía para a consolidação da democracia. A família, detentora exclusiva da educação dos homens, procurava perpetuar os valores sociais de pais para filhos, deixou de ser considerada como a instituição, que por si só, conseguia formar o cidadão para benefício da Nação.

O processo de consolidação dos sistemas de ensino, nos diferentes Estados, apareceu associado às exigências que o novo modelo de sociedade liberal impôs aos homens. A escolarização obrigatória passou a ser valorizada e surgiu a necessidade de se construírem espaços onde se pudessem formar o novo Homem. Daí que, a partir do século XIX, mas sobretudo no século XX, se tenha assistido a construção de edifícios escolares, em todos os estados europeus.

Em Portugal, a política de consolidação do sistema de ensino assistiu a avanços e retrocessos, a incoerências entre o legislado e o concretizado, a problemas de cariz económico e de mentalidade que fizeram com que o projecto educativo liberal não pudesse ser implementado.

Foi durante o período Salazarista que se levou a escola aos lugares mais recônditos do nosso país, partindo do princípio que todos os cidadãos se deviam educar em conformidade com o projecto ideológico de educação nacionalista.

Enaltecendo o mundo rural, no sentido da manutenção da ordem e harmonia social, edificou-se uma pequena escola em cada aldeia que obedeceu a um projecto de construção uniforme em todo o território nacional (Beja, 1996)

Foi esta concepção abstracta da educação, que parte do pressuposto errado de que todas as escolas se destinam somente à transmissão de conteúdos, que determinou a produção em massa de edifícios escolares, consequência apenas de uma expansão quantitativa. (Pires, 2000)

Assim, a rede escolar portuguesa passou a caracterizar-se pelo elevado número de escolas de pequena dimensão, dispersas e bastante isoladas.

Mas foi também durante este período que os portugueses descobriram as possibilidades que a emigração lhe poderia proporcionar. Contactaram com novos mundos, desenvolveram interações com diferentes culturas, o que lhes proporcionou uma nova dimensão da vivência da

cidadania. Mas a partida das suas terras de origem conduziu progressiva ao estrangulamento do mundo rural.

O contacto do homem com esta pluralidade de contextos contribuiu para a redefinição do conceito de cidadania, que tal como afirma Praia (2000) implica que o homem actue em conformidade com os normativos sociais, e que sejam eles próprios fazedores de uma sociedade solidária e em constante construção.

A sua evolução acompanha o percurso do homem como actor histórico. “Se a cidadania diz respeito ao homem, no seu encontro com a *cidade*, e tendo o homem construído novas formas de *cidade*, então esta concepção adquire hoje um valor axiológico diferenciado daquele que lhe era atribuído em períodos anteriores” (Pires, 2004, p.33).

Neste sentido a escola aparece como um espaço onde se estimula a criação de uma consciência crítica, onde se aproximam velhos e novos saberes, onde se valoriza a identidade pessoal e local. Mas este projecto de escola viu-se condicionado pela resistência à mudança. E a escola que conhecemos, que faz parte da nossa memória de crianças e jovens, resistiu e têm conseguido fazer coabitar pedagogias tradicionais com pedagogias de participação e interacção (Resweber, 1995).

Por um lado, as exigências do novo modelo societal são veiculadas através de um conjunto de princípios e pressupostos que sustentam que a escola deverá ser a promotora de comunidades educativas, reflexivas e problematizadoras, que se constroem, partindo da relação colaborativas entre todos os indivíduos.

Por outro lado, permanece a centralização administrativa e a indiferença no que respeita ao investimento económico nas escolas, que mantiveram os alunos em espaços isolados e miseráveis o que impossibilitou a implementação de estratégias educativas que respondessem às exigências da sociedade actual.

Esta realidade contrastante foi particularmente sentida no 1º ciclo do ensino básico, cujas características específicas revelavam um cenário problemático que havia sido diagnosticado há muito, mas que teimou em persistir. As zonas rurais do interior e norte do país retratam bem, a situação a que chegaram as escolas deste sector de ensino. Os edifícios escolares maioritariamente construídos entre 1940 e 1973 manifestavam, como se referiu, o rosto do projecto político-ideológico do regime salazarista.

A falta de investimento por parte do poder autárquico, na manutenção e melhoria dos espaços escolares traduziu-se na pobreza física das instalações, na falta de equipamento, e consequentemente na impossibilidade de realizar um projecto pedagógico consentâneo com as determinações curriculares e programáticas.

A quase inexistência de suporte material comprometeu a inovação pe-

dagógica, mantendo métodos de trabalhos transmissivos em detrimento de modos de acção centrados na participação dos alunos. Pensamos que a estas crianças não foi dada a *igualdade de oportunidades para o sucesso educativo*, conforme se preconiza na Lei de Bases do Sistema Educativo, comparativamente a outras crianças de outras zonas do país e também da União Europeia.

Este *miserabilismo* a que foram votadas as escolas do 1º CEB colocou grandes entraves ao desenvolvimento de projectos educativos, limitando a preparação dos alunos para a sociedade actual, nomeadamente no que respeita às novas tecnologias de informação e comunicação (Formosinho, 2000), bem como à introdução de práticas pedagógicas inovadoras.

Desta forma, o perfil de desempenho do professor do ensino básico, definido pelo Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 241 / 2001), ficaria muito aquém de ser conseguido, porque “o professor da escola isolada não ‘arrisca’ e, tende a pautar-se, na sua prática pedagógica, pelas representações que as famílias e as comunidades têm da escola (que frequentaram)” (Amiguinho, Canário e D’Espiney, 1994, p. 12-13). Este isolamento inibia a construção de escolas, entendidas como comunidades de professores e alunos, onde se promovesse a qualidade educativa num esforço colectivo entre a escola e as comunidades locais. A dispersão e isolamento das escolas que caracterizava a rede escolar reflectiam-se negativamente a nível pedagógico, administrativo e económico. Tal como afirmou Formosinho (2000) “a escola básica primária é, assim, uma escola cara e, ao mesmo tempo, uma escola pobre” (p.20).

Se tivermos em conta que o elevado número de escolas dispersas implicava a colocação de um docente, compreendemos que existia um elevado investimento nos recursos humanos. Se, a esta reflexão, acrescentarmos uma outra que é a existência de escolas onde o rácio aluno/ professor é de um para um, então mais dispendiosa se tornava escola pobre do 1º CEB.

Considerarmos, no entanto que não existia um investimento exagerado nos recursos humanos do 1º ciclo, entendemos, antes que estes recursos humanos não foram rentabilizados da melhor forma. Muitos dos professores do 1º CEB, adquiriram especializações que poderiam sustentar projectos de monodocência coadjuvada, desenvolvendo projectos educativos inovadores, que promovessem a qualidade da educação neste sector de ensino. Mas a questão na qual se enquadra esta análise relaciona-se com as escolas onde existiam apenas um, dois ou três alunos. Quando falamos em educação, ou educar, importa termos consciência da concepção de homem, que está subjacente ao projecto educativo, que se propõe aos alunos.

Foi estabelecido por Piaget (1983) a distinção entre indivíduo e pessoa. O indivíduo designa o eu centrado em si mesmo, enquanto a pessoa

seria o indivíduo que pertence a um grupo, que participa activamente na construção das suas regras de convivência, tornando-se um cidadão. A dispersão da rede escolar não favoreceu a formação da pessoa, porque não estimulou a construção de regras sociais entre pares acentuando, em muitos casos, as relações assimétricas que se estabeleciam entre professores e alunos.

Concordamos com Praia, (2001) ao referir que:

“a educação para cidadania é diferenciada e indissociável do processo de formação pessoal e social. Pensa-se que ela deve propiciar a reflexão sobre códigos de comportamentos que sejam a concretização de compromissos individuais e colectivos na convivência diária, concomitantes com o processo de socialização prevenindo que os excluídos da sociedade sejam produto da escola” (p. 15-16).

Consideramos, no entanto, que “a educação não pode compensar a sociedade” (Bernstein, 1982 citado por Afonso & Antunes, 2001, p.25), mas a organização do sistema escolar, dando reais oportunidades de igualdade, para o sucesso educativo, pode representar uma nova forma de intervenção que potencie a prevenção de exclusões culturais e sociais.

Contudo, quando falamos em desigualdades e exclusões sociais, somos remetidos para as questões que envolvem o mundo urbano: a multiculturalidade, o insucesso escolar, os comportamentos desviantes, entre outros.

Tal como referia Azevedo (1995) “a problemática das escolas rurais, tem escapado à sensibilidade da nossa sociedade. Talvez, porque “o meio rural não se consiga fazer ouvir” ou porque “a situação não é mais do que uma face, particularmente gravosa da desvalorização social do ensino primário, não raro classificado como o ‘parente pobre do sistema”” (p. 33)

Apesar da discussão, em torno da questão parece-nos que estas análises tardaram em contribuir uma tomada de posição. As crianças foram colocadas em situações de isolamento o que, em muitos casos foi um factor alimentador as desigualdades e à segregação.

A subestimação da dimensão educacional no desenvolvimento local, adiando sucessivamente a reorganização da rede escolar, conduziu ao enfraquecimento progressivo das comunidades rurais, que foram perdendo as poucas vozes que poderiam ajudá-las a reafirmar-se.

3. A Cidadania não se ensina vive-se

Consideramos que educar para a cidadania se concretiza através de experiências diversificadas (Birzea citada por Figueiredo, 2002), não sendo, por tal um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades mas antes uma área transversal que pode desenvolver-se em várias áreas de conteúdo e em diferentes formas de educação (formal, informal e não

formal).

Neste sentido a educação para a cidadania deve despir-se da concepção retórica e assumir-se como “um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em ‘situação’ e em estreita ligação com o conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas” (Figueiredo, 2002, p.55)

Destacando que o campo da educação na e para a cidadania é de natureza transversal, assumimos que é na confluência das diversas áreas de conteúdo que se podem desenvolver competências de cidadania, através de estratégias e metodologias que estimulem a convivência democrática entre os alunos, os adultos e as comunidades onde se inserem.

Com base na reflexão efectuada por Figueiredo (2002) especificaremos de seguida as competências que se poderão desenvolver em contexto escolar:

1. Construção da identidade (valorizar a(s) sua(s) cultura(s) e compreender as outras)
2. Desenvolvimento de relações interpessoais (escutar os outros, estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade)
3. Estabelecimento de regras para a vida em sociedade democrática (criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática)
4. Comunicação e expressão (expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos)
5. Tomada de decisões (propor alternativas quando não está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática)
6. Formação de um pensamento crítico reflexivo (intervir de forma coerente e informada no debate público, reflectir sobre a sua experiência/acção dos outros.)
7. Resolução de problemas (identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução)
8. Consecução de projectos (construir projectos e contribuir para a sua consecução)

Estas competências de cidadania devem ser vivenciadas em situação, o que implica que exista um relacionamento entre pares, que possibilite ao sujeito construir-se pessoal e socialmente.

Daí que a realidade escolar do 1º ciclo do ensino básico no Distrito de Bragança nos tivesse suscitado a formulação do seguinte problema:

Como se desenvolvem competências de cidadania em escolas com reduzido número de alunos?

Procuraremos ao longo deste estudo empírico identificar dificulda-

des sentidas pelos actores (professores e alunos) na implementação de estratégias para o desenvolvimento de competências de cidadania em escolas com reduzido número de alunos.

Clarificamos que a questão apresentada não pretende reflectir a situação profissional ou administrativa que a problemática encerrava, mas antes aflorar o sentimento dos alunos, face à situação em que se encontravam, servindo os depoimentos dos professores para melhor compreender as formas utilizadas quer por alunos quer por professores para desenvolver competências de cidadania.

Sustentámos a nossa investigação num conjunto de objectivos específicos que nos ajudaram a clarificar a problemática da pesquisa: Indagar sobre a forma como interagem os pares quando são em reduzido número; Averiguar que sentimentos têm as crianças que se encontram sem colegas, procurando conhecer as suas competências de cidadania; Problematizar o que acontece na determinação/aceitação de regras de cidadania, nestes casos;

Situámos o nosso estudo numa perspectiva qualitativa, partindo da formulação de uma questão inicial, sustentada por um conjunto de objectivos que foram definidos com base na pesquisa bibliográfica que fundamenta este trabalho, e as nossas próprias experiências e motivações pessoais e profissionais. Privilegiámos na nossa análise a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994)

Foi apresentada às crianças uma história onde problematizaram alguma situações dilemáticas e que possibilitou que as crianças laços aceitando a acção da investigadora. Realizámos entrevistas às crianças e às professoras que decorreram apenas numa sessão e foram registadas em áudio com a prévia autorização das entrevistadas. O objecto de estudo foi operacionalizado através de questões relacionadas com o desenvolvimento de competências de cidadania, e que se inscrevem em quatro grandes blocos: construção da identidade, estabelecimento de regras de convivência, formação de um pensamento crítico e reflexivo, resolução de problemas.

Procedemos à análise de conteúdo dos dados recolhidos, baseando-nos em Estrela (1994) e Bardin (1987). As categorias foram criadas por um processo indutivo, a partir das inferências resultantes da leitura heurística dos textos.

4. Caracterização da Amostra

O estudo foi realizado em seis escolas do distrito de Bragança com as seguintes características: duas escolas com um aluno; duas escolas com

dois alunos duas escolas com três alunos¹.

Escolas com um aluno:
<p>Escola A: <i>Tipo rural 3 - construída entre 1970 e 1973</i> Aluno (João): Criança do sexo masculino tinha 8 anos de idade e frequentava o 3º ano. Deslocava-se diariamente de táxi, cerca de 6 km, porque residia numa aldeia anexa. No ano anterior tinha mais dois colegas na escola. Professora (Luísa): Deslocava-se diariamente 26 km, é o primeiro ano que está a leccionar naquela escola. Pertencia a outro quadro único que não o de Bragança.</p>
<p>Escola B: <i>Plano do Centenários Rural</i> Aluno (Luís): Criança do sexo masculino tinha 8 anos de idade e frequentava o 3º ano. Residia na aldeia. Nunca teve mais colegas na escola. Professora (Adília): Desloca-se diariamente 40 km era o terceiro ano que estava a leccionar naquela escola. Pertencia ao quadro único de Bragança, mas a uma escola de outro concelho.</p>
Escolas com dois alunos:
<p>Escola C*: <i>Plano dos Centenários Rural</i> Aluna (Ana): Criança do sexo feminino tinha 7 anos de idade e frequentava o 2º ano. Residia na aldeia. Tinha acabado de chegar a esta escola, vinda de Lisboa onde estava integrada numa escola com 20 crianças. Aluna (Lisa): Criança do sexo feminino tinha 8 anos de idade e frequentava o 2º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha mais dois colegas na escola. Aluna (Teresa): Criança do sexo feminino tinha 8 anos de idade e frequenta o 3º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha mais dois colegas na escola. Professora (Lúcia): Desloca-se diariamente 8 km, era o segundo ano que estava a leccionar naquela escola, pertencia ao quadro único de Bragança.</p>
<p>Escola D: <i>Plano dos Centenários Rural</i> Aluno (Lina): Criança do sexo feminino tinha 7 anos de idade e frequentava o 2º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha mais uma colega na escola. Aluno (Joana): Criança do sexo feminino tinha 9 anos de idade e frequentava o 4º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha mais uma colega na escola. Professora (Filomena): Desloca-se diariamente 60 km, era o primeiro ano que estava a leccionar naquela escola, pertencia ao quadro distrital de vinculação de Bragança.</p>
Escolas com três alunos:
<p>Escola E: <i>Plano do Centenários Rural</i> Aluno (Duarte): Criança do sexo masculino tinha 6 anos de idade e frequentava o 1º ano. Residia na aldeia. Tinha acabado de chegar a esta escola vindo de um jardim-de-infância situado na zona urbana onde estava integrada numa sala de 25 crianças. Aluna (Clara): Criança do sexo feminino tinha 8 anos de idade e frequentava o 2º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha menos um colega na escola. Aluno (Tiago): Criança do sexo masculino tinha 9 anos de idade e frequentava o 4º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha menos um colega na escola. Professora (Edite): Deslocava-se diariamente 20km era o primeiro ano que estava a leccionar naquela escola. Pertencia ao quadro único de Bragança.</p>

1) Por razões de ética investigacional os nomes das crianças e das professoras são fictícios.

*) Quando seleccionamos a escola para o estudo empírico tinha apenas duas crianças, no entanto na semana anterior havia recebido por transferência outra criança que já consta da investigação. Pareceu-nos importante perceber que sentimentos geraram a chegada de um novo elemento, daí não termos, alterado a escola da amostra.

Escola F: *Plano dos Centenários Rural*

Aluna (Nádia): Criança do sexo feminino, tinha 7 anos de idade e frequentava o 2º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha mais dois colegas na escola.

Aluna (Bia): Criança do sexo feminino tinha 9 anos de idade e frequentava o 3º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha mais dois colegas na escola.

Aluno (Pedro): Criança do sexo masculino tinha 9 anos de idade e frequentava o 3º ano. Residia na aldeia. No ano anterior tinha mais dois colegas na escola.

Professora (Leonor): Deslocava-se diariamente 40km era o primeiro ano que estava a leccionar naquela escola. Pertencia quadro único de Bragança, mas a outro concelho.

A escolha das escolas esteve sujeita a razões de conveniência da investigadora tendo sido apenas considerado como pertinente que duas das escolas tivessem um aluno, outras duas dois alunos e as outras duas três alunos. Crianças e professoras foram informadas dos objectivos das entrevistas, garantindo o tratamento confidencial das mesmas, bem como o anonimato. Ao longo das entrevistas procurámos desenvolver uma atitude empática com os entrevistados de forma a compreender os seus pontos de vista, evitando o enviesamento da análise dos dados.

5. Apresentação e Tratamento dos Dados

Da discussão e análise das situações dilemáticas proporcionadas pela apresentação da história “Quem roubou os meus morangos?” e das entrevistas realizadas às crianças resultou a identificação de quatro categorias de análise que passamos a apresentar: a) construção da identidade, com duas subcategorias: identidade pessoal e identidade local; b) relação entre pares; c) extrapolação das situações apresentadas para situações da vida real; d) expressão e comunicação.

Na primeira categoria de análise, excluindo as escolas onde existia apenas um aluno, a associação entre pares realizava-se de duas formas: pela liderança de um sobre os outros (Escolas D e E), ou pela associação de dois e *sujeição* do terceiro elemento (Escola F).

Na escola E as crianças assumem que podem verificar-se as duas situações:

Entrevistadora: Vocês são amigos?

Duarte: Somos.

Clara: Mas às vezes não!

Entrevistador: Então porquê?

Duarte: Não sei...

Entrevistadora: Então quem é amigo de quem?

Clara: Eu sou amiga do Duarte do Tiago

Duarte: Eu sou amigo dos três...

Entrevistador: E tu Tiago?

Edite: Diz dos três...

Tiago: Sou amigo de todos

Entrevistador: Mas então porque é que não sois amigos?

Clara: Porque nos zangamos a lutar...

Entrevistadora: Vocês às vezes batem-se, porquê?

(...)

Entrevistadora: Quando se desentendem como é que resolvem o problema?

Duarte: Damos um abraço...

Entrevistadora: E quem é que pede desculpas?

Clara: Todos

Entrevistadora: E tu, Duarte, quando tens uma opinião diferente dos teus amigos o que é fazes?

Duarte: Não sei...

Clara: Zanga-se outra vez!

Entrevistadora: Então não discutem para chegar a um acordo?

Duarte: Não

Entrevistadora: Então?

Clara e Tiago: Fazemos o que o Duarte diz, senão ele não brinca.

Duarte: Mas às vezes o Tiago diz para fazer e eu e a Clara não fazemos.

Na escola F associam-se dois elementos do sexo feminino e o elemento do sexo masculino submete-se às regras definidas por elas: (Abordando a questão dos jogos que costumavam realizar na escola entre colegas)

Entrevistadora: Gostas de futebol?

Pedro: É o jogo que mais gosto.

Entrevistadora: E jogas futebol?

Pedro: Com os meninos daqui da aldeia...

Entrevistadora: E aqui na escola, jogas futebol com as tuas colegas?

Bia: Eu não gosto de futebol, não jogo...

Pedro: Elas nunca querem...

Ao solicitarmos às crianças para interpretarem algumas situações dilemáticas percebemos que ao expressarem-se ou começavam a falar todos ao mesmo tempo, atropelando-se, ou alguns elementos esperavam que um colega comesse a falar e seguidamente expressavam a mesma opinião.

Verificámos, ainda, alguma dificuldade por parte das crianças em transpor para as situações da vida real as situações apresentadas na história. Quando eram confrontados pela entrevistadora reconheciam situações idênticas e mudavam de opinião.

O facto de em duas das escolas estudadas não existirem elementos do sexo masculino foi assumido pelas professoras (Lúcia e Filomena) como um factor limitador na construção da identidade pessoal, uma vez que se tornava mais difícil estabelecer a diferenciação entre os sexos, aquando do estudo do corpo humano.

A não existência de pares, segundo as professoras (Luísa e Adília), também, dificultava a construção da identidade pessoal, podendo até potenciar o individualismo.

Esta afirmação pode justificar-se pela imagem oferecida pelo Luís (Escola B), que na hora do recreio, num espaço solitário, solicitou à professora para jogar com ele. Mas o jogo foi breve e terminou pela sua própria iniciativa. Não houve gritos, nem algazarra. Não se discutiram a validade das regras. Era assim, porque a criança sozinha determinava as suas próprias regras de jogo.

Outra situação que pode ajudar a justificar o pensamento das professoras passa-se na escola A1:

Entrevistadora: Gostavas de ter mais meninos na escola?

João: Não

Entrevistadora: Porquê?

João:

Apercebemo-nos do desejo de nos ocultar as suas razões. Descobrimos mais tarde, com a ajuda da professora, que a criança não gostaria de partilhar o computador da escola com ninguém.

Sobre a construção da identidade, verificámos ainda que as crianças da escola F revelam algum preconceito em relação às etnias e raças. Confrontados com a realidade das escolas do 2º ciclo, que irão frequentar um dia, e à maneira como pensam gerir as suas relações de convivência afirmam:

Nádia: Eu acho que vou andar com as minhas amigas e quem for mau não lhe ligo...

Bia: Brinco com as minhas amigas, e não me meto com os outros.

Pedro: Eu não me meto com os ciganos.

Entrevistadora: Tu achas que lá há muitos ciganos...

Nádia, Bia e Pedro: Há alguns...

Entrevistadora: E vocês têm medo dos ciganos?
Nádia e Bia: Eu tenho...
(...)
Entrevistadora: Então porquê?
Pedro: Porque não são como nós. São pretos ... meios pretos.
Entrevistadora: Mas vocês não gostam de ciganos?
Pedro: Ai, eu não gosto...
Nádia: Eu não gosto...
Bia: Eu não gosto....
Entrevistadora: E dos pretos?
Bia: Ainda pior!...
Pedro: Ainda Pior! Nem dos chineses!
Entrevistadora: Então vocês só gostam de meninos da vossa cor?
Pedro: Não também gosto doutros, o que é, a pele é preta e alguns fazem mal. Outros são bons, e só por ser pretos nós, não vamos... só por ser pretos nós não vamos....
Entrevistadora: Não vão quê?
Pedro: Deixa-los de lado.

A entrevista realizada às professoras levou-nos a perceber a dificuldade que estas sentiam na implementação de estratégias de cidadania, por considerarem que a dependência do aluno em relação ao professor dificultava o seu processo de autonomização. O facto de haver pouca interacção entre os pares resultava na “dependência excessiva em relação ao professor”.

Referiram, ainda, que os alunos tinham mais dificuldade em reconhecer as suas limitações porque não existia um termo comparativo.

Estas dificuldades de implementar estratégias no âmbito da cidadania, eram segundo as professoras, agravadas pelas más condições dos edifícios escolares, a falta de material didáctico pedagógico, a situação de isolamento profissional, a falta de professores especialistas e a inexistência de um gabinete pedagógico para troca de opiniões.

No entanto, as professoras entrevistadas referiram que procuravam implementar estratégias que possibilitassem o desenvolvimento de competências de cidadania como sendo: intercâmbio com outras escolas em diferentes épocas do ano; integrar os alunos que estão sozinhos, pelo menos uma vez por semana em escolas com mais alunos; implicação das famílias e da comunidade em algumas actividades escolares; pesquisas e diálogo com outras escolas através da Internet.

Estas professoras consideravam que esta situação não favorecia os alunos apontando como resolução do problema das escolas com reduzido número de alunos, a construção de edifícios escolares ou recuperação de outros com todas as condições pedagógicas e com a componente socioeducativa, que estivesse implantado numa aldeia mais central que acolhesse as crianças de outras aldeias que seriam transportadas em condições condignas. Concordavam com a existência de um professor generalista mas apoiado por professores especialistas que construiriam um projecto curricular de escola tendo em conta as necessidades, interesses e motivações dos alunos.

Reflexões Finais

Tendo em linha de conta a análise dos dados apresentados, o estudo pôs em evidência algumas ideias que constituem a reflexão que passaremos a discutir.

Constatámos que as escolas com reduzido número de alunos acentuam a dependência do aluno em relação ao professor não contribuindo para a sua progressiva autonomia. A autonomia, em contexto escolar pressupõe a possibilidade de os alunos serem capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos noutras situações da vida social e a capacidade de tomar iniciativas libertando-se da influência da situação da formação, que embora necessária até certo momento pode contribuir para que a criança se sinta insegura noutros contextos.

Servimo-nos da metáfora utilizada por Meirieu (1995) para justificar o nosso ponto de vista:

“pensamos que existem em toda a formação, quer dizer, em toda a aquisição de funções psíquicas superiores, dois tempos de criação de suportes, ou um tempo que consiste em construir situações de formação em dois domínios, sócio-relacional e cognitivo. Mas é necessário, também passar pela fase em que removemos os suportes, que permitiram ao muro ficar de pé e vermos que esse muro se aguenta sem escoras. Sem nós.” (p. 63)

Nas escolas de meio rural as dependências do aluno em relação ao professor são mais evidentes, a inexistência ou relativa existência, de pares relacionais determinam uma maior proximidade entre professor e aluno, e ao mesmo tempo uma grande cumplicidade. Quando for necessário remover os suportes para ficar de pé sozinho, pode tornar-se mais difícil porque os fenómenos de dependência foram mais acrescidos.

Outra consideração que se retira deste estudo relaciona-se com a construção da identidade, o reconhecimento da diferença e da semelhança. Defende-se actualmente a pedagogia diferenciada, que implica

que cada aluno seja respeitado na sua personalidade e no seu ritmo próprio, valorizando a sua individualidade. Mas torna-se necessária para a construção da identidade a implicação entre os semelhantes. Para que as crianças tenham consciência do que são é importante estabelecerem diálogo e relação entre pares idênticos. É pela interação entre pares que se reconhecem as semelhanças e diferenças e que se contribui para que, sensibilidades diferentes construam projectos comuns.

Quando não existem pares ou são em reduzido número a tendência é para que se acentue a diferença criando espaços de segregação e imposição de perspectivas de uns sobre os outros, isto porque os números de elementos do grupo são insuficientes para que exista a possibilidade de mediação.

Outra questão pertinente que resulta do trabalho diz respeito à identificação e resolução de problemas. Nas escolas com poucas crianças, os projectos raramente se desenvolviam. Os problemas a resolver dificilmente eram identificados pelos alunos. O número de elementos era reduzido para distribuir tarefas e discutir os possíveis caminhos de pesquisa. Não havia oportunidade de confronto das conclusões a que se chegava, com as pesquisas realizadas, simplesmente porque havia poucos companheiros para as debater.

Com o estudo, apercebemo-nos que as competências relacionadas com a determinação/aceitação de regras de convivência ficavam limitadas pela possível ocorrência de três situações: imposição da vontade do líder e, conseqüente submissão dos outros elementos às regras; um elemento de sexo oposto submete-se às regras de dois elementos de outro sexo; impossibilidade de jogar pela inexistência de pares.

A relação assimétrica que se estabelecia nas escolas com poucas crianças limitava, ainda, o desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão e comunicação de opiniões e ideias. As opiniões que os alunos emitiam, eram reorientadas pelas professoras, a contestação ficava condicionada pela diferença de estatuto que existia entre aquele que aprende e aquele que ensina.

Pela voz dos professores compreendemos, ainda, que as condições das escolas do 1CEB eram um elemento constrangedor na implementação de metodologias e estratégias que possibilitassem o desenvolvimento de competências de cidadania.

A inexistência de material didáctico pedagógico, as más condições dos edifícios escolares e o isolamento das escolas unitárias, perpetuaram um modelo de ensino que valorizava as competências académicas em detrimento de competências transversais de cidadania.

As professoras apontaram como solução para a resolução do problema, o agrupamento de crianças em pólos rurais, já que estes poderiam funcionar como um meio dinamizador das comunidades locais, sem

desenraizar as crianças. Parece ter sido esta a solução encontrada pelas autarquias. Precisávamos de estudos que captassem os sentimentos que se desenvolvem a partir desta reorganização, bem como as práticas de cidadania que nelas são impulsionadas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. & Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma agenda teórica e política. In *Caderno de Ciências Sociais*, n.º 21-22, Junho. Porto: Edições Afrontamento.
- Azevedo, J. (1995). *Os nós da rede. O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições Asa.
- Beja, F. et al. (1996). *Muitos anos de Escolas*. Vol. I e II. Lisboa: Ministério da Educação
- Delors, J. et al. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório da comissão Internacional sobre a educação para o século XIX , Edições ASA: Porto.
- Formosinho, J. (coord), (2000) Estudos sobre a mobilidade docente. Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica. Cadernos PEPT 2000 n.º 23, Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2002). A Escola e a aprendizagem da democracia. Porto: ASA Editores.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 9ª ed.
- Pinto, M & Sarmento, M. (1997). *As Crianças contextos e identidades*, Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Pires, C. (2004). Escolas Rurais e cidadania: que compromisso? In *A Página da Educação*, Fevereiro, p. 33.
- Praia, M. (1991). *Desenvolvimento pessoal e social*. Rio tinto: Edições Asa
- Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições Asa
- Rocha, C.; Ferreira, M & Neves, T. (2002). O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas ou ... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social, Portugal. 1875 – 1925. In *Educação sociedade e Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.
- Resweber, J. (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema.
- Sarmento, M. (1998). Escola primária: sedimentação normativa e mudança organizacional. in *Revista Inovação, 1º ciclo do ensino básico*, Vol. 11, n.º 1 Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Silva, E. (1999). *Escolas e Professores, Isolamento profissional e desenvolvimento da identidade profissional*. Dissertação de Mestrado

em administração e Planificação em Educação, Universidade
Portucalense (Policopiado).