



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2014

Carla Marisa Alfredo AS CRIANÇAS COMO MEDIADORES DA RELAÇÃO
Kassela ESCOLA FAMÍLIA



Universidade de Aveiro
Departamento de Educação
2014

Carla Marisa Alfredo Kassela **AS CRIANÇAS COMO MEDIADORES DA RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA**

Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizado sob a orientação científica da Doutora Rosa Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e co-orientação científica da Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus amores, Miguel, Ludmila, Maura e Carlos Kassela por tudo que passaram durante a minha ausência.
Aos meus queridos pais e irmãos, pelo conforto que mesmo distantes souberam dar.

O júri

Presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar do Departamento de Educação na Universidade de Aveiro

Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira
Professor Associado na Universidade do Minho

Professora Doutora Rosa Lúcia Almeida Leite Castro Madeira
Professora Auxiliar do Departamento de Educação na Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A Professora Doutora Rosa Madeira, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, orientadora desta dissertação, pelo apoio, acompanhamento, disponibilidade e pela análise crítica ao texto original;

A Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, co-orientadora desta dissertação, pelo, acompanhamento, disponibilidade e pela análise crítica ao texto original;

À Escola Deolinda Rodrigues e a todos os alunos por participarem ativamente para o sucesso deste trabalho. Por todas as facilidades concedidas um especial agradecimento;

Aos meus familiares e amigos, pelo importante e constante apoio e incentivo, tornando possível a realização deste trabalho;

Ao meu marido e aos meus filhos, pela paciência;

A todos os que direta ou indiretamente me apoiaram nesta fase vai um especial agradecimento.

Palavras-chave

Criança, relação escola - família, actores sociais, direitos e participação

Resumo

O presente projeto teve como objectivo compreender e melhorar as condições de participação infantil numa Escola rural localizada no Município da Jamba, província da Huíla, na República de Angola.

Partindo do reconhecimento de que a participação é um princípio fundamental, consagrado na Convenção dos Direitos da Criança, analisam-se as condições que as crianças dispõem para tomar parte ativa na promoção dos seus próprios direitos, neste caso, do direito à educação.

A educação é aqui perspectivada como desempenho do *ofício do aluno*; ofício que pressupõe um conjunto de deveres que se estendem ao tempo extra-escolar e ao espaço doméstico. Ao haver uma descontinuidade entre a cultura da escola e a cultura local, recai sobre as crianças a expectativa e responsabilidade de conseguir o apoio dos pais e/ou de outros encarregados da educação, na realização destes mesmos deveres. O projeto procurou problematizar com as crianças as condições em que elas desempenham esta função de mediação da relação escola-família, tendo em vista a promoção do seu direito à educação.

Para tal recorremos à Investigação-ação Participativa, como metodologia de referência que informou as decisões sobre os procedimentos a adotar na escuta e na criação de um lugar de expressão e voz, de um grupo de nove crianças que frequentavam a 6^a classe do Sistema Nacional de Ensino. O processo constou de 12 sessões, realizadas duas vezes por semana e com a duração de aproximadamente duas horas.

O diálogo que foi sendo tecido com as crianças, a partir de alguns desenhos, poucas palavras e muitos silêncios, nos permitiu compreender que o “divórcio” entre escola, a família e a comunidade, pode ser superado pela cuidadosa transformação da experiência da escola real das crianças, no projeto da escola desejada por elas, seus pais, sua comunidade e autoridades públicas.

Keywords

Child, school relationship - family, social actors, rights and participation

Abstract

The objective of this project is to understand and improve the conditions of children's participation in a rural school located in the city of Jamba, southern Huila Province, Republic of Angola.

Recognizing that participation is a fundamental principle enshrined in the Child Rights Convention, we analyze the conditions that children have to take an active part in the promotion of their rights, in this case, the right to education. Education is here viewed as the office of student performance; craft that requires a set of duties that extend to non-school time and the domestic space. When there is a discontinuity between the culture of the school and the local culture, borne by children responsibility and the expectation of getting the support of parents and / or other guardians in attaining these same duties. The project sought to discuss with children the conditions under which they perform this function in mediating the school-family relationship, with a view to promoting their right to education.

For this we turn to Participatory Action Research as a reference methodology that informed decisions about the procedures to adopt in listening and creating a place of expression and speech, a group of nine children attending Grade 6 of the National System Teaching. The process consisted of 12 sessions, held twice a week and lasting approximately two hours.

The dialogue that was being woven with children from some drawings, a few words and many silences, allowed us to understand that the "divorce" between school, family and community, can be overcome by careful processing of the real school experience children in school design desired by them, their parents, their community and public authorities.

Índice

Parte I – Enquadramento Teórico	15
Introdução	15
Capítulo I	16
1. A Criança como sujeito com direito à Participação	16
1. As Crianças como atores sociais resilientes face a adversidade	19
Capítulo II – A Criança Como Actor Social	21
1. Para além da adversidade os múltiplos ofícios da criança	21
1. Relação Escola- Família	24
2. A escola e suas funções	28
1.1 A Escola: Espaço de Socialização e de Reconstrução Social	30
2. A Cultura Escolar	32
3. A Família: da Pluralidade Conceptual à unidade de Funções	34
3.1 Em torno do Conceito de Família	34
3.2 Socialização e os Códigos Sociolinguísticos	37
4. A Educação Multicultural	42
Parte II – Considerações Metodológicas	45
Introdução	45
1. Das inquietações às questões e objectivos do Processo de Investigação	45
2. Considerando as opções teóricas- metodológicas	47
2.1 Considerando algumas especificidades da investigação com crianças	50
2.2 Os Procedimentos e os instrumentos	51
3. O contexto de vida e de inserção da Escola e das Crianças e sua Famílias	53
3.1 Angola como território e sede do Sistema de Educação	53
3.2 O Município da Jamba como lugar de pertença das Crianças e da Escola	54
3.3 A Escola como espaço da Aldeia de origem das crianças	54

4. O grupo participante	56
4.1 Situando os Sujeitos que participam e falam neste processo	56
5. O processo de Investigação Acção Participativa	60
5.1 A Procura e a Entrada no Terreno	61
5.2 O Processo contado em poucas palavras	62
Parte III: Revisitar para reconhecer outro lugar para a Criança	69
Introdução	69
1. A Comunicação como recurso e desafio contínuo	69
1.1. Os (des)encontros no diálogo com as Crianças	69
1.2. Os primeiros passos na descoberta de si mesmos como sujeitos	71
1.3. Os temas propostos, geridos e gerados pela conversa	74
1.4. Das conversas centradas nas opiniões aos diálogos geradores de tomadas de posição	76
1.5. Da tomada de posição à prática de escolha e as suas consequências	77
1.6. A tentativa de empoderamento e busca de reconhecimento social das Crianças	79
Considerações finais sobre um percurso de descoberta e de intervenção	83
1.1 A passagem das intenções à prática de promoção protagonismo da Criança	84
1.2 Sobre as Conversas que não surgem do vazio da relação entre adultos e crianças	85
1.3 Os não-assuntos entre adultos e crianças ou interditos culturais da comunidade	86
1.4 O inesperado silêncio sobre a relação família escola: um não assunto nas suas vidas?	88
1.5 O nosso (re) encontro com a Escola como terreno supostamente uniforme e conhecido	89
1.6 O (re) encontro com os alunos, na condição de “quase adultos” de uma outra comunidade.	91
1.7 O sentimento de familiaridade com a cultura como parte de um caminho a prosseguir	92
Sessão – III Fotos tiradas pelo Rafael (momento da firmação do contrato de trabalho)	136
Sessão IV Fotos tiradas pela Investigadora (momento da escolha da mascote do grupo)	136
Sessão V Fotos tiradas pelo João (Momento da criação do Bilhete de Identidade)	137
Sessão VII Fotos tiradas pelo Rafael (Momento da Saudação ao aniversariante)	137
Sessão – IX Fotos Tiradas pelo Carlos (Momento de entrevista ao encarregado)	138
Sessão – X Fotos tiradas pelo Evaristo (Momento da análise dos desenhos feitos sobre a escola)	138

Sessão – XI Fotos tiradas pelo Rafael (Momento da visita à Administração) _____ 138

**Sessão – XII Fotos tiradas pelo Daniel e pelo Rafael (Momento de confraternização
ao encerramento das sessões) _____ 139**

Introdução

A ideia de que a infância e as crianças são e/ou foram sempre objetos de protecção e provisão em todas as sociedades, persiste e tem contribuído para naturalizar e manter a condição de subordinação aos adultos, que se reconhecem como portadores dos conhecimentos, da força e da maturidade que falta às crianças.

A desigualdade que caracteriza as relações de poder entre adultos e crianças é mantida e justificada socialmente, mesmo quando há cada vez mais evidências de que as crianças são atores sociais competentes, que participam activamente na melhoria das condições de vida dos adultos, das suas famílias num mundo que é cada vez mais complexo. Os contributos que as crianças aportam, através da sua acção quotidiana, na mediação e na mudança das relações dos adultos com o mundo que envolve e transcende as comunidades, permanecem invisíveis, pela falta de condições de escuta e de reconhecimento do seu ponto de vista sobre os problemas sociais, e sobre o que poderia ser a busca concreta de solução para os mesmos.

A escola surge aqui como contexto social e educativo que poderia ser entendido como a principal fonte de alteração da condição social da infância, como espaço de co-produção de saberes e de recursos promotores da mudança social. No entanto as escolas se assumem como lugares de uma socialização (unidireccional e vertical) da criança o que passa pela interiorização do ofício de aluno, na sua dependência do ofício do professor.

É neste espaço entre a socialização pretendida pela escola e a socialização da família que se encontra a criança, como agente de mediação cultural e social, cuja experiência, dificuldades e opiniões não têm merecido a escuta e consideração dos adultos, pais, professores e agentes de autoridade local.

Ao longo do meu trabalho como profissional de educação de crianças e adolescentes, pude sentir o agravamento da desigualdade social, devido ao afastamento das escolas em relação às famílias de muitas crianças que enfrentavam sozinhas, muitas dificuldades na aprendizagem e adaptação escolar. Notava-se um fosso de desempenho entre os alunos com baixo estatuto socioeconómico e os

alunos da classe média e superior. Muitas crianças, famílias e comunidades tinham sido afetadas pela guerra que assolou o país e que alterou de forma dramática as condições socioeconómicas de alguns setores da população angolana. Apesar da tradição comunitária, muitas crianças viviam apenas com um adulto, formavam com a mãe ou o pai famílias monoparentais, e que encontravam dificuldades acrescidas para corresponder a exigência e expectativas de que estes ajudassem e orientassem as crianças no estudo e trabalhos escolares. A muitas, destas famílias faltavam também a formação, as competências de literacia e domínio do português, que é a linguagem oficial, utilizada na comunicação dos conteúdos de ensino-aprendizagem e na regulação da vida da escola.

Este projeto surge para compreender a experiência das crianças que, no desempenho do seu ofício de aluno, vê-se implicada no papel de mediação da relação tensa da escola com as famílias de uma comunidade rural desfavorecida. Temos como objetivo principal deste trabalho compreender o papel que as crianças têm na mediação da relação da escola com a família. Neste sentido decidimos criar condições para ouvir e dar voz às Crianças sobre esta situação, criando assim condições de exercício do seu direito à participação em assuntos que as afectam direta ou indiretamente. Procuramos também através das atividades garantir a participação das crianças no processo de investigação, valorizando esta participação como um elemento importante para a melhoria da própria escola enquanto contexto pedagógico e social da comunidade. Pretendemos pôr em evidência as condições de escuta e de participação das crianças que procuramos criar, no seio da escola, e de uma comunidade rural.

Para compreender, reconhecer e melhorar o desempenho das crianças e jovens, na sua qualidade de actores sociais, que participam ativamente na relação entre os adultos que as educam na escola e na família e comunidade, partimos da construção de um enquadramento teórico. Este, construído através da revisão bibliográfica de alguns contributos específicos da sociologia da infância e da educação, que nos pareceram úteis para fundamentar o nosso ponto de vista de partida sobre as relações sociais que estruturam a ação da criança na escola e nas famílias desfavorecidas.

O trabalho será apresentado em três partes. Na primeira parte será apresentado o enquadramento teórico e social do Projeto.

Na segunda parte apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica das decisões que tomamos no curso do processo de investigação-ação participativa. Incluímos aí a caracterização da escola, do grupo participante; mapeamos a construção do espaço de ação e de identidade do grupo, como um processo baseado na escolha e mobilização de procedimentos, instrumentos e estratégias de comunicação geradora de informação e de posições favoráveis à tomada de posição das crianças face à sua realidade e aos adultos, pais, professores e autoridades locais.

Na terceira parte discutiremos algumas questões que foram levantadas pela nossa praxis – ação-reflexão-ação- como membro de um novo sujeito coletivo que encontra no diálogo com a Administração Municipal, um desafio prático de diálogo interno sobre o sonho de uma outra escola, a construir com a sua própria participação.

Concluimos com algumas considerações sobre o projeto de investigação -ação participativa que esperamos que possa contribuir para a reflexão e para a intervenção socioeducativa, que reconheça e melhore as condições atuais de solidão e impotência com que as crianças desempenham todos os dias o seu ofício de alunos, no lugar de mediadores da relação escola-família e comunidade.

~

Parte I – Enquadramento Teórico

Introdução

Esta primeira parte do nosso trabalho é composta por três capítulos.

No primeiro capítulo começamos por fazer referência a alguns contributos da sociologia da infância que dão visibilidade à condição das crianças como atores sociais e como sujeitos com direitos outorgados pela Convenção dos Direitos da Criança. Abordaremos a participação como um direito da criança e a resiliência social como expressão da competência das crianças, e em especial das crianças que vivem em circunstâncias de desvantagem como as que ouvimos neste trabalho.

No segundo capítulo abordaremos o ofício do aluno, a partir do qual a criança se vê implicada com a problemática da relação escola e a família. Será feita uma breve referência a escola e a família como contextos de socialização primária e secundária da criança, num processo que é condicionado pelos códigos sociolinguísticos, ou seja, pelo conjunto de regras que constituem a linguagem e estabelece um sistema de relações que por vezes opõe a cultura da família e a cultura da escola. Faremos referência a educação multicultural como conceito que nos fornece elementos para abordar a questão da diversidade por referência a escola e onde a relação escola família deve ser pensada como uma necessidade e recurso no apoio à criança.

É a partir destes referentes que procuraremos compreender as dificuldades específicas que marcam a relação escola- família e que pretendemos compreender como pólos fundamentais da educação (informal e formal) da criança enquanto sujeito de desenvolvimento físico e intelectual, cujo desempenho e inclusão (inter) depende do ambiente familiar, das suas condições socioeconómicas, do lugar de residência, do acesso a linguagem oficial e aos meios de informação, bem como de outros factores que surgiram no nosso trabalho e que influenciam a sua condição o de infância e de direitos como criança.

Capítulo I

1. A Criança como sujeito com direito à Participação

As mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças, em relação aos adultos tiveram o seu início, a partir do século XVI. A partir dessa altura, ao longo dos séculos XVII e XVIII, começou a delinear-se um espaço social específico das crianças, distinto dos adultos, e em relação ao qual era possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos. Assim, preocupações associadas a aspectos como, a sobrevivência, proteção e educação das crianças, foram as que mais peso tiveram no que diz respeito ao conjunto dos direitos da Criança (Pinto & Sarmiento, 1997).

Contudo, apenas no século XIX se assistiu “*claramente à separação das crianças relativamente aos adultos, como uma categoria social especialmente vulnerável, com necessidades de protecção, gerando uma nova consciência colectiva acerca da realidade e valor da infância. Para isso contribuíram as diversas ciências que se foram organizando, como é o caso da pedagogia, a psicologia e a medicina infantil*” (Santos, 2010 p. 9).

Para a mudança de estatuto da criança contribuiu também e de forma especial a Convenção dos Direitos da Criança, um documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais, tais como o direito à provisão, direito a proteção, direito a liberdade, direito a participação e as respetivas disposições para que sejam aplicados.

Importa referir que a CDC é um tratado que visa a proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989. Dentre os princípios consagrados pela Convenção, estão o direito à vida, à liberdade, as obrigações dos pais, da sociedade e do Estado em relação à criança e adolescente (Fernandes, 1997).

Ao incluir no conjunto de direitos os denominados direitos de participação, a Convenção dos Direitos da Criança assume um papel fundamental no reconhecimento das crianças como cidadãos ativos e com voz.

Apesar da conquista dos direitos de participação, a sua aplicação na prática tem sido motivo de divergências no campo do reconhecimento dos direitos de participação que a criança poderá ter. Fernandes (1997) considera que embora haja unanimidade na afirmação de que a criança deve ser titular de direitos que promovam e assegurem a sua proteção, o reconhecimento e aplicação dos seus direitos de participação encontram obstáculos; a autora atribui estes obstáculos a perspectivas que estabelecem os limites da criança, da sua liberdade e forma de gerir certas situações.

Segundo Gaitán (2011), quando se fala de direitos, aponta-se imediatamente para a protecção das crianças, por se considerar que a vida de uma criança é um bem digno de ser protegido. A protecção das crianças como direito surgiu em meados do século XVIII, ao descobrir-se de que há diferença entre as necessidades essenciais das crianças e as dos adultos e que estas diferenças não devem ser postas de lado. A ideia surge no pressuposto de que as crianças têm que se desenvolver e prepararem-se para a vida adulta em instituições especiais que velem pela socialização como a escola. Neste sentido, a escola surge como a instituição vocacionada para a educação das crianças, cabendo-lhe inculcar as normas sociais.

No que concerne aos direitos relativos à participação Pinto & Sarmiento (1997) destacam aqueles que se referem ao direito da criança ao nome e identidade, ao direito a ser consultada e ouvida, ao direito a ter acesso à informação, ao direito à liberdade de expressão e opinião e ao direito a tomar decisões em seu próprio benefício.

James & Christensen (2005) salientam que, as crianças e os jovens têm o direito de serem envolvidos em decisões que os afetam e este direito envolve as decisões que lhes dizem respeito enquanto grupo de uma comunidade, constituindo um reconhecimento das crianças enquanto atores sociais das suas próprias vidas.

Segundo (Gaitán, 2011) não basta no entanto, defender a implementação dos direitos das crianças. É fundamental analisá-los com base aos contextos políticos,

culturais, e estruturais da sua implementação e ponderá-los tendo em conta seus efeitos, que podem depender para a vida das crianças. Efetivamente, muitas crianças queixam-se de não terem ninguém que fale por elas, que as defenda e advogue os seus direitos. Torna-se por isso importante que as próprias crianças se apropriem dos seus direitos e que aprendam a exercê-los, no seu contexto e de acordo com a sua experiência de vida. É necessário ter em conta que as situações de vida das crianças são muito diversas e diferentes, em que, um mesmo direito pode ter significados diferentes. Em alguns casos será necessário especificar mais sobre os direitos, e com uma adequada participação de crianças. Elas devem ser respeitadas como pessoas que, são capazes de participar na construção de seus direitos de manejá-los e de geri-los (Gaitán,2011).

Segundo a mesma autora, uma das áreas onde as crianças podem desenvolver o direito à participação é a das instituições educativas. Esta participação é vista como importante frente as práticas educativas tradicionais, onde elas são tratadas como objectos da ação dos adultos. Estas práticas visualizam “pequenas”, as crianças que se julgam grandes, ao abrigo de uma instrução mais ou menos profissional. Entretanto, o processo educativo em que procuram envolver a participação das crianças coloca-os como parceiros no referido projeto educativo, contando com suas próprias competências de ação e decisão. Neste âmbito, as investigações feitas com crianças podem gerar conhecimentos importantes e úteis, sobre o seu mundo de vida, isto é, suas formas de pensar, suas opiniões e seus pontos de vista.

Porém, os programas educativos participativos onde envolvem crianças são geralmente justificados de duas formas. Por um lado, fala-se de handicaps, em que as crianças têm direitos iguais como todos os cidadãos, têm o direito de dar sua opinião em todos os assuntos que lhes diz respeito e lhes afeta. Por outro lado, se afirma que a sociedade necessita de pessoas com experiência que aprendam desde muito cedo a gerir sua liberdade, a tomar suas próprias decisões, a tomar as rédeas de sua vida, agindo com responsabilidade e respeitando as regras da convivência. Numa análise, a este pensamento conclui-se que se as crianças nunca forem autorizadas a tomar decisões, esse processo nunca irá começar, nunca se irá respeitar os seus direitos de participação. Contudo, isto passa por, dar-lhes espaço e tempo para se expressarem, para explorarem os seus problemas, dúvidas e

ansiedades bem como suas formas de ultrapassar. É fundamental também que, as crianças conheçam os resultados das suas decisões, mesmo que sejam contrárias as suas expectativas (Fernandes, 1996).

É importante que se elabore projectos de investigação em intervenção comunitária em espaços educativos, em que sejam as crianças a participarem ativamente nas possibilidades de resolução de problemas que de outra forma seriam percebidos pelos adultos, isto é, pais, professores e outros agentes da comunidade. Neste propósito estarão assim, a garantir os direitos da Criança no que diz respeito à proteção e provisão de bens e serviços que garantam o seu bem – estar, e fundamentalmente o direito à participação, consagrados, pela CDC (Madeira, 2009).

1. As Crianças como atores sociais resilientes face a adversidade

Segundo Gaitán (2011) o estudo sobre resiliência nas ciências sociais é recente, e a sua aplicação surgiu para se compreender a capacidade de superar de maneira ativa circunstâncias de vida agonizantes como, a extrema pobreza e em situações de guerra. É um tema de particular interesse para compreender situações de vida extremamente adversas e que representam uma ameaça para as pessoas afetadas. Os estudos que se ocupam da capacidade de resiliência das crianças começaram por ser analisados segundo reacção de meninas e meninos que perderam os pais em diversas situações. Esta visão é esclarecida no sentido de que, em certas circunstâncias, um risco pode ser uma motivação para a ação e é destes riscos e perigos, que as pessoas adquirem competências necessárias para gerir as suas vidas e, se necessário, transformar seu meio (Gaitán, 2011).

Para a mesma autora grande parte das características e habilidades que permitem os comportamentos resilientes se desenvolvem na infância, mas as opiniões divergem quanto à forma como são adquiridos. A visão de que as melhores condições de desenvolvimento da criança estão numa infância muito protegida, isolados das "responsabilidades" da vida adulta, considerando que é na privacidade

da família nuclear e nas instituições de ensino especialmente criados para elas, se compadece ao padrão de infância burguesa ocidental (Gaitán, 2011).

A observação de diferentes infâncias, do seu percurso em crianças que vivem em contextos de marginalização e desvantagem social permitem admitir que o desenvolvimento da capacidade de resiliência depende dos desafios que a criança enfrenta em tenra idade e que podem ser vistos como oportunidade de ganhar experiência em situações da vida "real". Pode-se também admitir, com base nos estudos que só é possível identificar e compreender os processos de desenvolvimento da resiliência se tratarmos as crianças como atores, se lhes dermos oportunidades para expressar e considerarmos seus pontos de vista. Para Boyden & Mann (citado em Lourdes Gaitán) salientam que em situações de crise, isolar as crianças de todos os riscos e optar pela proteção dos adultos nem sempre é a forma mais viável para apoiar a sua resistência e resiliência.

O estatuto socioeconómico das famílias influencia positiva ou negativamente no estatuto social das crianças. Existem crianças que devido a situação da família são obrigadas a exercer responsabilidades iguais à dos adultos. É o caso de lares dirigidos por crianças, em situações extremas, como cuidar dos irmãos mais novos, contribuir para economia familiar, que mostram como elas são capazes de resolver certas situações e de maneira adequada. Esta participação das crianças nos seus próprios lares ajuda a fazer uma leitura contextualizada dos direitos das crianças à participação. Contudo, as crianças que se responsabilizam todos os dias, de seus irmãos menores, em contrapartida têm muito pouco tempo para relacionar-se com outras crianças de sua idade devido o trabalho que realizam à família (Gaitán, 2011).

No que diz respeito ao trabalho infantil, destaca-se o papel positivo na socialização das crianças, particularmente nas sociedades indígenas ou comunidades rurais. Os sentimentos das crianças em relação ao trabalho que desenvolvem em diferentes partes do mundo têm muito em comum, apesar da diferença do número de crianças que trabalha, dos tipos de atividades ou trabalho que executam e do tempo que lhes são dedicados. Alguns estudos descobriram que, apesar dos esforços e restrições feitas ao trabalho infantil, há crianças que experienciam o trabalho como fonte de

sentimento de orgulho, que os faz sentir-se " importantes ", por fazerem algo útil para outras pessoas e por ajudarem a economia familiar.

Para (Hungerland cit in Gaitan, 2011) as crianças não vêem que o trabalho está em oposição à escola, mas consideram isto como uma oportunidade de adquirir novas experiências, para ampliar a sua própria margem de ação e, em alguns casos, para aquisição de competências que lhes servirá no futuro e que a escola não lhes oferece. É neste contexto que nos parece fundamental refletir sobre o sentido que pode ter ou não para a criança, o trabalho escolar que lhe é proposto e que dela se espera como obrigação.

Capítulo II – A Criança Como Actor Social

1. Para além da adversidade os múltiplos ofícios da criança

Segundo Perrenoud (1995) família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada. Crianças e adolescentes são, o motivo das conversações. É para quem se quer a felicidade ou o sucesso, aqueles que se procuram instruir e educar, havendo menos o hábito de os considerar como os artesãos da sua própria educação. Pais e professores nem se dão conta que é através daqueles de que falam que também comunicam. E tem ainda menos em consideração que, muito longe de ser um dócil mensageiro, o “go-between” é o árbitro das relações entre os pais e os professores, que pode tornar possível as comunicações directas entre ambos. É por isso que é inútil trabalhar para melhorar as relações directas se se ignorar o papel da criança, como mensageira e como mensagem.

O mesmo autor salienta que quando professores e pais têm documentos para enviar, confiam-nos ao aluno: é mais rápido, mais simples e menos caro que o correio. E enquanto portadora de mensagens, a criança não está desprovida de poder, pode, fazer falsificações, redigir uma desculpa para uma falta “indesculpável”, imitar uma assinatura ou falsificar uma nota numa caderneta. Pode também truncar uma mensagem não a entregar ou diferir o seu encaminhamento durante o tempo

suficiente para que perca sua actualidade fingindo ter perdido ou pode deixar a mensagem permanecer numa pasta ou pilha de cadernos durante o tempo suficiente sem que tenha sido extraviada. Assim sendo, “ o go- between” estabelece relações de cooperação entre os dois grupos, tornando-se um agente de ligação, uma espécie de importante traço de união (Perrenoud, 1995).

Segundo Sarmiento (1997) ao longo do processo de formação pessoal e social as crianças de algumas culturas desenvolvem diversas actividades, no seu dia-a-dia, e que os adultos consideram como uma oportunidade de aquisição de novas experiências, para ampliar sua margem de acção ou para aquisição de competências que lhes servirão no futuro. É o caso do trabalho no campo, o pasto do gado, a prática do comércio, o cuidar de irmãos mais novos, contudo- “todas estas crianças e jovens têm uma precoce experiência de trabalho” (Sarmiento, 1997). Essa experiência de trabalho pode tornar-se importante na aquisição de competências básicas para o futuro, para a autonomia participativa das crianças e ajudar a reforçar o seu estatuto social promovendo a sua participação ativa na sociedade (Hungerland et al., cit in Gaitan, 2011)

Sobre as formas de adquirir experiências, Perrenoud (1995) salienta que se trata de adquirir os meios de sobrevivência que não se limitam à questão material. Por vezes para viver, dependemos dos outros e de uma forma mais fundamental: da necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos (Perrenoud, p. 21).

Segundo o mesmo autor, a sociedade reconhece e identifica tanto a criança como o adolescente, no seu ofício de alunos, exercendo um trabalho determinado, e do qual retiram os seus meios de sobrevivência.

Para o autor, o ofício do aluno é apenas uma componente do ofício de criança ou de adolescente, e esta fase é definida, como uma preparação para o futuro. “O ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como que se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia” (Perrenoud, 1995: 21).

Apesar de constituir apenas uma das componentes do ofício da criança, o ofício do aluno tornou-se crescentemente a sua componente central nas sociedades contemporâneas.

Destaca o autor que, na infância e na adolescência, apesar das crianças passarem muito tempo na escola e durante muitos anos, na visão destes alunos, não se trata de um verdadeiro trabalho, não o consideram como uma autêntica experiência de vida activa. Salientam que na escola não vivemos, preparamo-nos para a vida; não agimos, preparamo-nos para agir. De um lado está a escola, onde de facto não se vive, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquela em que teremos um ofício e um vencimento. Depois, entramos na vida activa, deixamos de estar na escola, ganhamos a vida, passamo-la, perdemo-la.

Pinto (2003) salienta que é importante ter em conta os horários de trabalho contabilizados numa semana de aulas porque, na realidade, a participação laboral das crianças no tempo de aulas se submete ao horário escolar. Tendo em conta o horário da escola, ao qual se somam os tempos gastos nos percursos que as crianças fazem para a escola e da escola para casa, em muitos casos superiores a uma hora em cada um dos sentidos, verifica-se quase não restar às crianças tempo disponível para participar em outras actividades. Porém, quando a escola lhes ocupa apenas uma parte do dia, são muitas e variadas as tarefas laborais que lhes consomem a outra parte do tempo, isto é, os trabalhos de casa, como trabalhos de grupo, trabalho individual, actividades extracurriculares. Para o autor, decorrem daqui grandes variações no grau de participação do trabalho semanal que as crianças efectuam.

Concluimos com Perrenoud, (1995) que afirma que “exercer um ofício, ter um trabalho, é uma forma de se ser reconhecido pela sociedade, uma forma de existir numa organização sem ser constante e plenamente encarregado de perseguir finalidades muito claras e menos ainda de procurar permanentemente uma eficácia optimizada” (Perrenoud, 1995: 15). Salienta o autor que a vida, em todas as suas componentes, activas ou passivas, está presente na escola e que muitos problemas seriam resolvidos, se não se quisesse reduzir as crianças e os adolescentes ao seu

papel de alunos, que não dá outra importância a não ser a de preparar o futuro de adultos. Se se quiser considerar a escolarização como uma fase de preparação para a vida adulta, que também não deixa de ser, tem de se ter em conta as competências e as disposições estratégicas que a criança-aluno deve desenvolver durante os anos de vivência no seio da organização escolar.

1. Relação Escola- Família

Desde tempos remotos, a escola como instituição social, esteve sempre direccionada para uma educação formal e suas raízes sempre estiveram entrelaçadas à família, (Silveira & Wagner 2009).

Com as transformações da sociedade esta relação se foi alterando. Sousa & Sarmiento (2010) sustentam que, durante muitos anos, a escola posicionou-se como um espaço fechado e à margem da comunidade, desempenhando como missão apenas a função de instrução, o que lhe permitia agir como uma sociedade dentro da sociedade geral. Em consequência desta atitude, a sua relação com a família era visualizada num único sentido negativo. As famílias, só eram chamadas à escola quando havia problemas com os filhos. Acrescentam as autoras que, tanto a escola como a família não tinham percepções comuns. Por um lado a escola não via com bons olhos os pais mais interessados que se deslocavam até ela, esta atitude dos pais era interpretada como uma ameaça as funções que a escola desempenhava. Por outro lado, a família percepcionava a escola de forma desinvestida, apenas mostrava insatisfação do desempenho da escola quando estivesse perante ao insucesso dos filhos, que prontamente a escola justificava com erros de métodos ou de conteúdos (Sousa & Sarmiento, 2010).

Silveira & Wagner (2009) salientam que construiu-se a ideia durante muitos anos de que a escola é responsável pela educação formal das crianças e adolescentes, enquanto a família velava pela educação informal. Tal ideia parece ser sustentada até hoje.

Segundo Sousa & Sarmiento (2010), a partir de meados do século XX era visível a importância que se deu à escolarização, onde dessa crescente importância política e social surgiram novos problemas e desafios à instituição escolar, decorrentes da sua

massificação. Com toda essa problemática começou a apresentar-se como necessária a interação da escola com a família, no sentido de estabelecer-se numa relação de parceria entre estas duas instituições, vistas como responsáveis pela educação das crianças e pelo processo de escolarização.

Para Silva (2003), a relação escola- família é, com frequência, percebida como uma interação de pais e professores. Esta constitui uma relação complexa e multifacetada, considerando para todos os efeitos a existência de duas díades: a das duas vertentes (escola e lar) e a das duas dimensões de actuação (individual e colectiva). Segundo autor a vertente escola inclui todas as actividades levadas a cabo na escola, tanto individuais como colectivas. Estas actividades podem ser de iniciativa dos professores e dos pais (ou ainda dos alunos e/ou outros actores). Incluem-se aqui actividades como a participação de encarregados de educação em órgãos da escola ou reuniões da associação de pais ocorridas na escola. Estas actividades constituem a fase mais visível da relação escola- família.

A vertente lar inclui todas as actividades relacionadas com a escola desempenhadas em casa pelo aluno e/ou pelos pais. Inclui actividades como os trabalhos de casa ou aquelas ligadas as práticas de estudo e também de iniciativas desenvolvidas pela família com vista a oferecer uma melhor escolaridade ao educando e que são, amiúde, invisíveis fora do lar (desde as pequenas ações da família, no que toca ao arranjo de um espaço próprio para estudo, até à disponibilização de materiais específicos, relacionados com atividade do aluno). Estas actividades são de difícil acompanhamento por parte da escola, o que pode desembocar à uma má avaliação da escola acerca do envolvimento dos encarregados de educação no processo de escolarização dos seus filhos.

Segundo o mesmo autor, quanto à dimensão individual, esta contem as actividades levadas a cabo por cada pai ou professor ou ainda por cada aluno no âmbito da relação em causa. Destacam-se os contactos individuais por parte de pais e professores através dos recursos escritos, os telefonemas, o contacto pessoal ou oralmente por meio dos educandos. Consta também todo o tipo de actividades desenvolvidas por cada família na vertente lar, bem como a actividade de cada professor que se prenda directa ou indirectamente com a relação escola- família.

Quanto à dimensão colectiva, reflete-se em manifestações singulares ligadas à actuação organizada e concertada pelos professores a nível da escola. Por parte dos pais traduz-se em actividades ligadas às associações de pais assim como à integração de órgãos das escolas, enquanto representantes dos restantes pais. Por parte dos alunos pode traduzir-se em actividades ligadas às associações de estudantes.

Contudo, Silva (2003) considera que a relação escola- família é uma relação que não acaba nas interacções que ocorrem apenas no espaço físico da escola entre pais e professores, ela ultrapassa este espaço como também aquele conjunto de actores, incluindo outros atores. Assim, as associações de pais, os auxiliares de acção educativa, as autarquias, os ATLS, as organizações locais podem ter uma relação beneficiada com a escola, destaca-se os (centros recreativos e culturais, empresas, bibliotecas, centros de saúde, clubes desportivos...) bem como as próprias comunidades. Nalguns contextos, encontramos toda esta plêiade de actores e a desempenhar as suas funções com pesos desiguais, noutros casos apenas encontramos alguns deles, e noutros casos nem sequer existem.

Sobre relação escola família, Marques (1997) salienta que, passa pelo envolvimento parental que é constituído por todas as formas de colaboração dos pais no processo educativo dos filhos, incluindo a ajuda no trabalho de casa, no trabalho voluntário na escola e a comunicação que os pais estabelecem com os professores. Segundo autor, a participação dos pais na escola passa pelas formas mais actantes de colaboração na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisões. Portanto, é indispensável o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos como a participação dos pais na vida das escolas.

Assim sendo, para Marques (1997), existe uma conexão entre o envolvimento dos pais e das comunidades ao desenvolvimento da criança e do adolescente e ao sucesso escolar dos alunos. Esse envolvimento pode contribuir para o desenvolvimento dos próprios pais, enquanto cidadãos e educadores, bem como lhes pode facultar novas competências e aumentar a sua informação e motivação. Esse envolvimento pode trazer múltiplos benefícios para as escolas e para os professores.

Sobre o mesmo assunto, Silva (2003) concluiu que, a comunidade nunca é algo estático, inteiramente coeso e muito menos socialmente homogêneo. É cruzando dinâmicas e heterogeneidades locais, sempre precárias, que se edifica a relação escola- família enquanto relação escola- comunidade (Silva, 2003). No mesmo sentido, Silva (2009) afirma que, nestes tempos de translocalização e de glocalização, é oportuno incluir a comunidade nas relações entre escolas e famílias. Portanto, pode-se considerar que a relação escola- família é, também, uma relação escola – comunidade, o que significa construir pontes entre culturas, a cultura escolar e a (s) cultura (s) local (ais) onde está inserida a criança. No entanto, a relação escola- família – comunidade implica relações entre culturas e relações de poder, isto é, estabelecendo relações sociais.

De acordo com Oliveira (cit in Silveira & Wagner, 2009), a relação família-escola pode ser analisada sob um prisma sociológico, como psicológico. Numa perspectiva sociológica, destaca-se o carácter socializador desta relação e as diferenças sociais e culturais entre a escola e a família. Deste ponto de vista, Silva (2003) acentua que a relação escola- família é basicamente uma relação entre a cultura escolar e as culturas de que os alunos são portadores.

Sobre a cultura dos alunos, Arends (2008) salienta na necessidade de se compreender profundamente e ser sensível à cultura dos alunos. O autor considera que é, talvez, a coisa mais importante que os professores podem fazer para terem sucesso com as crianças de grupos minoritários e famílias de meios populares. Estas crianças estão dotadas de valores provenientes das famílias, experiências culturais familiares que são diferentes daquela que a escola oferece, e valoriza.

Na mesma óptica, Marques (1997) afirma que quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, ou quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade. Nas comunidades homogêneas, em que os professores partilham dos mesmos valores e padrões culturais dos pais dos alunos, é visível a continuidade entre a escola e a comunidade.

Contudo, nota-se cada vez mais escolas com populações estudantis heterogêneas, onde professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando nos alunos problemas de adaptação. A descontinuidade entre a escola e as famílias é, o

principal obstáculo ao sucesso das crianças em risco. Constatou-se que, quando pais e professores trabalham em conjunto, os resultados são positivos, não só para os alunos, mas também para a escola e para as famílias (Marques, 1997).

Acrescentam Sousa & Sarmiento (2010) que o sucesso das crianças e jovens está fortemente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum. Assim, compete à escola desenvolver programas mais específicos, projectos interventivos que vão de encontro ao contexto e que envolva todos, para isso é necessário uma mudança nas regras e formas de atuação a fim de aproximar os alunos e suas famílias. Na mesma linha de pensamento Marques (1997), afirma que a relação escola – família estabelece-se pelo envolvimento dos pais na escola e com uma forma dinâmica de interagir passando pela criação de programas educativos escolares que se adaptem mais às necessidades e culturas das famílias dos alunos.

2. A escola e suas funções

Apesar das mudanças sociais aceleradas que se vão registando, as escolas mantêm ainda os padrões tradicionais com o exterior. Esse relacionamento limita-se, em muitos casos, a reuniões no início do ano letivo, reuniões com associação de pais duas ou três vezes por ano e a realização de festas com a presença dos pais, dependendo dos contextos e com pesos desiguais. As escolas, como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiados formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes incompreensível para os alunos, e para os pais com baixos níveis de escolaridade (Marques, 1997).

Como refere Sarmiento (2009), a escola foi sempre vista como uma agência para dotar os indivíduos de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais mas sempre manteve fronteiras rígidas com a família que a caracterizavam como um espaço fechado às comunidades em que se localizavam.

Segundo Ferreira (2009), a escola que hoje conhecemos, e que tendemos a encarar como algo natural, é fruto de um conjunto de transformações socio-históricas, designadamente da vontade política de criar uma escola para todos, que tinha como objectivo fundamental a igualdade de oportunidades. Assim, uma consequência

positiva da democratização da educação foi a generalização da educação escolar a toda população, mas dela decorreram outros efeitos como uma crise interna à própria escola, devido à diluição da sua missão específica bem decorrente da conceção intensificada das suas funções educativas e sociais.

Na Europa, esta democratização sucedeu após 2ª guerra Mundial. Em Portugal, especificamente, mais tarde, isto é, meados ou finais dos anos 60 e principalmente depois do 25 de Abril. Em Angola, a democratização da educação foi após regime colonial, concretamente em 1978 três anos após independência do país.

Bourdieu e Champagne (1992) afirmam que, de entre as transformações que afectaram o sistema de ensino, uma das mais pesadas consequências foi a falta de correspondência entre a igualdade de acesso à escola, garantida às crianças de todas as classes sociais, e as suas possibilidades de sucesso. Assim, um dos efeitos mais paradoxais do processo que foi denominado de “democratização do ensino” foi o descobrir-se progressivamente a existência das funções conservadoras da escola “libertadora” (ou seja, supostamente democrática) para os mais desfavorecidos. Estes alunos pertencentes a famílias mais desfavorecida económica e culturalmente, no final de um longo processo de escolarização, muitas vezes adquirido à custa de grandes sacrifícios, têm todas as probabilidades de somente conseguir obter um título escolar desvalorizado socialmente. Caso reprovem, o que é provável, eles tornam-se alvo de uma exclusão ainda mais estigmatizante. Concluindo, a organização escolar é cada vez mais percebida pelas famílias como pelos alunos mais desfavorecidos como falácia, uma fonte de grande decepção colectiva, uma espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que vai recuando à medida que se avança na sua direcção (Bourdieu, 1992).

Assim sendo, Santos (2007) salienta que urge a necessidade de agir com intencionalidade para provocar diferenças significativas na vida escolar, na vida das famílias e na sociedade em geral. Trata-se de um valor que exige formas de negociação concertada com os parceiros sociais, garantindo, compromissos e interacções múltiplas na escola.

Concluimos afirmando que se quisermos criar diferenças nas escolas teremos de optar por projetos interventivos que englobem todos os atores da comunidade,

particularmente os pais, tratando - os como parceiros tendo em conta suas opiniões e valores e não com desconfiança, distanciando – os cada vez mais (Marques, 1997).

1.1 A Escola: Espaço de Socialização e de Reconstrução Social

Segundo Pinto (1995), a escola é um lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a educação das novas gerações. Para a autora, a socialização está no centro da realidade escolar, e refere-se não só às crianças e adolescentes como também aos adultos que assumem papéis específicos no processo educativo. A autora salienta que a socialização dos alunos começa quando a criança chega à escola, no 1º dia do 1º ano do 1º ciclo, confrontando-se com uma organização que ela desconhece. Esta confrontação irá continuar também nas passagens de ciclo, por exemplo, com a entrada no ensino secundário, em formações profissionais ou no ensino superior, exigindo assim, processos de socialização mais ou menos acentuada.

Segundo Pinto & Sarmiento (1997), falar de socialização das crianças, embora seja um conceito relativamente recente, remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas. Assim, é falar de um processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que estão inseridos, mediante a interação com o seu meio, nomeadamente com a família de origem, e desse modo tornam-se membros da referida sociedade. Segundo autoras a socialização centra-se fundamentalmente na actividade dos indivíduos, no processo de aprendizagem e de interiorização, mediante os quais eles aprendem, e se tornam auto- conscientes, dotados de capacidade de integração, comunicação e participação, relativamente à sociedade e à cultura em que vivem.

Voltando a Pinto (1995), baseando-se na abordagem de Berger & Luckmann, refere que a sociedade moderna é caracterizada pela diversidade- diferentes universos culturais- que outrora mantinham entre si fronteiras mais claras. Fazendo uma análise às sociedades tradicionais, os autores afirmam que elas se transformaram sempre por processos lentos e que eram relativamente estáveis. Estas sociedades a dado ponto eram centradas sobre elas mesmas até, para sobreviverem às

agressões exteriores. A geração dos anciãos era a detentora dos conhecimentos e referenciais culturais indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade. As crianças e jovens aprendiam com os anciãos. Numa breve comparação, segundo autores, o processo de busca de coerência dado pelos socializadores e as interiorizações realizadas pelos socializados, neste caso, concreto às crianças, era de uma complexidade menor do que na sociedade actual. Os autores salientam que, as sociedades atuais, e os diferentes grupos culturais nela inserida, caracterizam-se por fronteiras difusas, frágeis, por vezes dificilmente detetáveis de forma precisa. Assim, cada grupo sociocultural tem sistemas de valores, concepções do mundo, formas de comunicação próprias e que diferem dos outros grupos socioculturais. Dado o carácter estratificado da nossa sociedade, não é difícil admitir, segundo autoras, que a cultura veiculada pela escola é essencialmente uma cultura que é considerada e legitimada como a cultura prestigiada.

Com base nisso, segundo autores, se não se encontrarem caminhos para que os alunos dominem de facto os códigos, a linguagem da cultura escolar, o único caminho que se lhes abre no domínio das atividades escolares ou atividades culturais valorizadas pela escola é, o de comportamentos estandardizados baseados em atitudes de conformismo ou de consumo. From (cit in Pinto, 1995) destaca o silêncio e o desprezo, como métodos que a escola por vezes usa para tratar certas expressões culturais de universos socioculturais não prestigiados por ela. Esta problemática liga-se à escola por meio da socialização. Deste modo, os mecanismos usados no processo de socialização, no contexto do sistema de ensino, podem induzir, de forma insidiosa, comportamentos de conformidade à cultura dominante, no entanto outras experiências, no contexto do mesmo sistema de ensino, permitem, pelo contrário, ao invés de indução a reconstrução pessoal das informações recebidas e são ocasião de uma iniciação a uma atividade cultural genuína e original. Contudo, neste campo, a experiência que a criança ou o jovem faz do processo de socialização escolar é determinante. Determinante, por um lado, para a capacidade que ele possa desenvolver para se expressar genuinamente no que lhe for mais importante nesta língua materna. Por outro lado, determinante, para o sucesso de socializações subsequentes que o jovem em que ele se transformará,

terá de viver na sociedade onde a sua própria mudança é a única certeza para a sua integração (Fromm, cit in Pinto, 1995).

Para, Musgrave (1979) acrescenta que neste processo de socialização, não é possível ignorar as exigências educacionais que a escola faz aos alunos e pais oriundos de minorias, de culturas socialmente diferentes da escola, no sentido de desempenharem o seu papel seguindo as normas que a escola institucionaliza. Contudo, uma vez que as famílias de diferentes classes sociais divergem quanto aos valores, há a possibilidade de algumas crianças virem com valores que chocam com os aceites pelos seus professores, e isto pode levar a que os alunos acabem por valorizar mais a cultura escolar do que a sua cultura familiar, operando-se numa ruptura com esta. Deste modo, a escola socializa a incutir valores da norma, padrão a estas crianças, independentemente da sua cultura de origem.

Por seu turno, considera Ferreira (2009) que, como resultado da escolarização das relações sociais de aprendizagem, as crianças e os jovens foram transformados em alunos e convidados, isto é, obrigados a deixar suas experiências, seus hábitos à porta da escola. A socialização passou a ser regulada por espaços e tempos específicos, regulados por métodos e programas que visam assim reduzir a heterogeneidade e assegurar a uniformidade.

Com base a tudo isto, concluímos que a escola privilegia os alunos da classe média e superior, Silva (2003), afirma que a escola está numa relação de continuidade cultural com alunos oriundos de meios congéneres, ou numa relação de descontinuidade (maior ou menor) quando, os alunos provêm de outro tipo de meios (populares ou minorias étnicas).

2. A Cultura Escolar

A expressão “Cultura escolar” foi introduzida no âmbito histórico- educativo na segunda metade da década de noventa do século XX.

Ela é entendida como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, hábitos e práticas que constitui (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) implementadas ao longo do tempo em forma de tradições pelos

seus actores, no seio das instituições educativas. São os programas oficiais, explícitos, que a escola se encarrega de ensinar (Frago, 1995)

Nesta linha de pensamento, Arends (2008) defende que a cultura escolar engloba o conjunto das culturas que consistem em valores, opiniões e expectativas que se desenvolveram e cresceram ao longo dos tempos. A cultura de uma escola proporciona as medidas organizacionais que a mantêm coesa e lhe atribuem poder enquanto entidade social. Ela “*consiste na maneira como os seus membros pensam sobre as suas ações e reflete as suas convicções, os seus valores, e a sua história*” (Arends, 2008: 478). É uma cultura que selecciona socialmente os seus integrantes, exigindo um esforço aos pais e alunos para se adaptar à norma escolar em termos de adopção do código sociolinguístico dominante, sua maneira de estar e de se relacionar.

Por outro lado, segundo Silva (2003), a cultura escolar funciona como norma de aquisição para todos os grupos, como porto de chegada, ignorando o ponto de partida em função da origem sociocultural dos alunos. Assim, a cultura escolar ao ignorar os diferentes pontos de partida dos grupos que nela se inserem, ao pressupor uma falsa equidistância de todos os grupos socioculturais face à escola, estará a discriminar certos grupos de alunos (e suas famílias). Para muitas famílias, ela ergue muros invisíveis à sua volta, se tornando como uma peneira, por cuja apertada malha passam facilmente os que estão numa relação de continuidade cultural com a escola e pela qual não passam os que estão numa relação de descontinuidade cultural e que neste caso se enquadra os grupos minoritários.

Relativamente à dimensão das culturas escolar e familiar o autor analisa da seguinte maneira:

- 1) Antropologicamente, quaisquer culturas serão sempre culturas equivalentes. As culturas são diferentes, não desiguais, isto é, cultura escolar e cultura rural (ou cigana, ou africana) equivaler- se – iam;
- 2) Politicamente, a escola valoriza e legitima a cultura (que se define como) nacional. Ela contribui, num país, para forjar uma identidade nacional. Do ponto de vista do Estado- Nação é importante que todos sejamos socializados de acordo com

esta cultura. Deste ponto de vista, a escola fornece uma cultura que se revela como mínimo denominador comum aos vários grupos existentes na sociedade;

3) Sociologicamente, a escola valoriza a cultura socialmente dominante à escala da respectiva sociedade (Bourdieu e Passeron cit in Silva, 2003). Todas as sociedades são pluriculturais. No entanto, a escola não valoriza igualmente as diversas culturas, nem os conteúdos culturais socialmente mais úteis. Ela valoriza, privilegia e, simultaneamente legitima a cultura socialmente dominante que impõe como sendo a Cultura (em maiúsculas), quiçá a cultura “nacional”. Na prática, ela coloca em situação desigual os alunos provenientes dos vários meios socioculturais (p.357).

Concluimos com a ideia do autor de que há culturas dominantes e culturas dominadas, e diferentes distâncias culturais face à escola. Formalmente todos os alunos e pais são iguais perante a escola, mas na prática não o são. Formalmente todas as culturas são igualmente dignas perante a escola, mas na prática são desiguais.

3. A Família: da Pluralidade Conceptual à unidade de Funções

3.1 Em torno do Conceito de Família

Segundo Saraceno & Naldini (2003), o termo família é pouco específico, porque cobre uma variedade de experiências e de relações mas exclui muitas outras. Não permite fazer uma distinção clara entre aquelas relações da mesma geração que estão na origem de uma nova família e aquelas que nascem desta. Como afirmam as autoras de uma forma simplista a família é vista como um marido e a sua mulher, que juntos dão vida a uma «família», os quais aludem à família que constroem em conjunto, - «nossa família» ou «minha família» - designando com estas alusões, separações, mas também relações e confluências. Por outro lado, nem todas as convivências são consideradas e se autodefinem como «família» da mesma maneira, é o caso de tipos de famílias nas diversas sociedades que têm um estatuto incerto, quer do ponto de vista legal, quer do ponto de vista do reconhecimento social. É o caso de uma família monoparental que diz-se «família incompleta» ou

«família desfeita» aludindo-se, assim, a um critério impreciso não só de imagem, mas de integridade, «famílias reconstituídas» para designar aquelas que se formam da união de divorciados. Contudo, há no termo família uma forte variabilidade quer a nível histórico quer cultural.

Efetivamente, para Gonçalves (2012), a família é caracterizada por uma forte variabilidade histórica e cultural e atravessada por uma complexidade de relações e dimensões. Sendo assim, a família não é uma realidade homogénea, única e universal. Segundo a autora, a dificuldade em encontrar uma definição de família, reside da relação que as famílias estabelecem em cada momento histórico e em cada sociedade concreta, com a sociedade global. Partindo da perspectiva de Marcel Mauss (cit in Gonçalves, 2012), a autora afirma que a família não é um sistema fechado em si mesmo, mas sim, mergulhado em múltiplos processos interactivos com a sociedade em que se insere. Portanto, à medida que a dinâmica histórica e social de cada sociedade se vai processando, a família também se vai modificando, logo, ela não é puramente passiva, nem absolutamente autónoma, mas sim “um dos atores sociais que contribuem para definir as formas e os sentidos da própria mudança social”, como afirma Saraceno (cit in Gonçalves, 2012).

Deste modo, salienta a autora que, *“a família portuguesa do século XXI, por exemplo, não é igual à família portuguesa do passado, como não será certamente idêntica, quanto ao tipo, estrutura e funções, à família moçambicana ou a família indiana da atualidade”* (Gonçalves, 2012:174). Existem, no momento atual, como no passado, famílias e não “uma família”. A imagem de “naturalidade” e de “espontaneidade”, de que a família se reveste, por constituir o grupo que envolve os indivíduos desde o nascimento e os acompanha ao longo da vida, contribui também para a dificuldade em definir família. Salienta a autora, que embora as relações familiares estejam fundadas, em laços biológicos ou de sangue, elas, encontram-se inseridas em sistemas simbólicos e de significado que lhes dão sentido. Assim sendo, a família constitui um espaço físico, relacional e simbólico socialmente construído e, por conseguinte um dos lugares privilegiados da construção social da realidade, que derivam da construção social de acontecimentos e de relações que aparentemente são naturais.

No momento atual, é redutor caracterizar a família como grupo de indivíduos unidos por laços de sangue, porque, pesquisas etnográficas e antropológicas demonstraram que os laços de sangue não tem o mesmo significado social para todos os povos, como é o caso de determinadas sociedades matrilineares atribuírem o papel de pai ao tio materno. Já nas sociedades ocidentais, atribui-se o papel de pai, ao pai biológico, portanto, compreende-se que a noção de paternidade é socialmente construída, variando em função da cultura. Atualmente existem também laços de parentesco entre pessoas sem qualquer tipo de relação de consanguinidade, não deixando essas pessoas de pertencer simbolicamente à mesma família (Gonçalves, 2012).

Faz, portanto, sentido definir família como “grupo de indivíduos reunidos por laços de parentesco que, em muitos casos, são determinados por laços de sangue, através dos quais, por exemplo, os progenitores se convertem em pais, os filhos dos mesmos em irmãos, constituindo o conjunto de parentes dos progenitores a parentela” (Gonçalves, 2012:175).

Além disso, Gonçalves (2012) acentua a dimensão de cooperação económica da família, uma vez que nela ocorrem processos de produção, distribuição e alocação de recursos variados desde, (a comida à educação ou aos cuidados com as crianças ou aos idosos). A autora afirma que a dificuldade em apresentar uma definição clara daquilo que pode ser considerada a família, decorre da própria multiplicidade das formas de convivência e de interação de que os laços de parentesco se têm revestido.

Efetivamente, a variabilidade e a diversidade apresentam-se como as principais características dos grupos familiares que, em cada sociedade e dependendo de um conjunto de fatores socioculturais, se foram estruturando em torno da exogamia e da divisão sexual do trabalho (Gonçalves, 2012). Durante muitos séculos, as famílias constituíram os núcleos onde se assegurava a reprodução, garantindo a continuidade das gerações, como unidades produtivas, donde se geravam os recursos necessários à sobrevivência. No mesmo ponto de vista, Saraceno & Naldini (2003) afirmam que durante muitos séculos, a família como grupo doméstico (não apenas como linhagem ou parentela) constitui não apenas o modo normal de fazer

frente à reprodução e garantir a continuidade das gerações, como também a de uma verdadeira empresa, isto é, produtiva, financeira e política de acordo com as classes. No entanto, a estrutura e a amplitude da família dependiam em grande medida dos recursos materiais, legais e culturais que nas diferentes épocas e classes existiam para fazer face a tarefas como, disponibilidade de terra, amplitude do património, modelos de herança. No que diz respeito à divisão sexual do trabalho nas famílias, Saraceno & Naldini (2003) salientam que a divergência de expectativas, e talvez de interesses, de homens e mulheres em relação ao casamento, surge com maior visibilidade nas classes de baixo rendimento, onde mais claramente o funcionamento quotidiano da família se rege por uma precisa divisão de papéis e prestações de trabalho. Kohn (cit in Saraceno & Naldini, 2003) aborda os estilos e valores educativos das famílias de classe e categoria profissional diferentes, salientando que os pais ensinam aos filhos os valores e os comportamentos, na sua própria experiência profissional e de classe. Assim, os pais operários ensinam obediência e solidariedade, bem como transmitem e insistem numa clara diferenciação dos papéis sexuais adultos, enquanto os pais que exercem profissões liberais ensinam autonomia e individualismo. Embora susceptível de críticas, esta perspectiva veio esclarecer que os estilos e valores educativos das famílias de classes e estatutos sociais diferentes podem influenciar a socialização das crianças no sentido de prepará-las com valores, crenças, específicas dessas classes/ estatutos sociais.

3.2 Socialização e os Códigos Sociolinguísticos

Pinto (1995) salienta que foi no século XX que a socialização se tornou objecto de reflexão, independentemente da forma que reveste numa ou noutra sociedade. Porém, destaca a autora, é interessante verificar como ainda há poucas décadas se encontravam numa procura terminológica para denominar o processo através do qual a pessoa é posta progressivamente em contacto com uma cultura determinada. A expressão socialização é utilizada para designar o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem (Pinto, 1995). Este processo permite, assim, que os socializados, ou seja, a criança, adolescente,

jovem e o adulto sejam progressivamente postos em contato com o mundo simbólico pertencentes a cultura da sua própria comunidade, ou do seu grupo social. Assim, socialização primária é não só aquela que acontece em primeiro lugar, como também aquela em que se enraízam todas as socializações subsequentes, podendo ser vista como um processo de inculcação de formas de ser e estar que adequem os diferentes indivíduos à estrutura social. A palavra socialização surge ligada à concepção segundo a qual “à sociedade não pode ser pensada sem ter em conta o indivíduo nem o indivíduo pode ser pensado sem a sociedade. A palavra parece ter surgido na tradução de alemão para inglês da noção central da obra de Simmel *Vergesellschaftung*, ou seja, «entrada em relação social» (Bourdon, Bouricaud cit in Pinto, 1995: 119 a121) É específico da socialização primária, o facto de a criança estar profundamente tributária do mundo dos adultos responsáveis pela sua socialização. Contudo, a criança vai interiorizar, não o ambiente que a rodeia, mas a definição que lhe chega através destes, responsáveis pela socialização.

Na mesma perspetiva, Musgrave (1979) referencia que a socialização primária da criança é feita na família e especialmente no que toca aos papéis primários, isto é, na transmissão dos seus aspectos culturais. A família joga um papel fundamental na estrutura social, uma vez que é através dela que a sociedade em geral inicia os seus novos membros. Ela fornece às crianças a interpretação que fazem da realidade social circundante, que lhe permite construir a sua identidade que se desenvolve nos primeiros anos.

Por seu turno, Dubar (1997) salienta que a socialização primária define-se pela imersão dos indivíduos naquilo que chama de “mundo vivido”, o qual considera como um universo simbólico e cultural. É a incorporação do saber de base com a aprendizagem “primária” da linguagem (falar, depois ler e escrever) que constitui o processo fundamental da socialização porque assegura em simultâneo a posse de um eu e de um mundo.

Na mesma ótica, Bernstein (1986) afirma que a socialização primária da criança é uma função do sistema familiar na construção de papéis sociais que, ao gerar diferentes formas de comunicação - o cerne do processo de socialização (Pinto, 1995) - e de controlo social, regulam as diferentes orientações linguísticas. A forma

de linguagem usada na família é função de uma dada estrutura social, que por sua vez gera formas linguísticas ou códigos de fala e são estes códigos cujas relações sociais se tornam presentes nos indivíduos através da socialização.

À medida que a criança aprende os códigos específicos que regulam os seus actos verbais, aprende as exigências da sua estrutura social, tornando-se a base da sua experiência, através do processo linguístico. Contudo, cada vez que a criança fala ou ouve, a estrutura social, da qual é uma parte, é nela reforçada e a sua identidade social é constrangida. Podemos concluir que os códigos de fala ou códigos linguísticos são uma função do sistema de relações sociais e que estes são apreendidos pela criança no seio da família, isto é, com o processo de socialização (Bernstein, 1986).

Com o objectivo de explorar a comunicação na família e a transição família-escola, Bernstein (1986) cria o conceito de código, fundamental para a análise da socialização primária da criança. Este código era anteriormente definido unicamente em função dos processos de planeamento verbal, numa perspectiva que não tornava explícita a sua relação com a classe social. Com Bernstein, esta ligação torna-se agora evidente com a reformulação do conceito de código linguístico pelo de código sociolinguístico. Portanto, esta mudança constitui uma viragem na análise dos códigos, de código desligado da classe para código ligado à classe. Os códigos constituem o elemento fundamental da comunicação nas classes sociais.

Na mesma vertente, o autor afirma que entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos pode existir uma descontinuidade cultural, quando usados códigos linguísticos radicalmente diferentes – o da família / comunidade e o da escola. Com base nisto, o autor parte da perspectiva de que “ a organização social e a cultura dos estratos mais baixos da classe trabalhadora geram uma forma de comunicação própria, que transmite os “genes” da classe social” (1986: 61).

Sobre a comunicação, o autor refere que os códigos dirigem certos grupos de crianças para ordens de aprendizagem e de relevância que não estão em harmonia com os que a escola exige. Neste sentido, na transição das crianças para a escola, se elas estiverem sensibilizadas para o sistema de comunicação da escola e, para as suas ordens de aprendizagem e de relação, a experiência escolar será de

desenvolvimento simbólico e social, ou seja, haverá uma elaboração da sua identidade social em continuidade com a socialização familiar. Se, pelo contrário, as crianças não estiverem sensibilizadas para o sistema de comunicação da escola, a experiência escolar será de mudança simbólica e social, ou seja, haverá mudança de identidade social em ruptura com a socialização familiar.

Ainda no estudo sobre a linguagem, o autor destaca dois tipos de códigos linguísticos, desigualmente usados pelas classes sociais, trata-se do código restrito e do código elaborado.

Segundo Bernstein (1986) numa forma de linguagem regulada por um código restrito, é muito mais fácil predizer as opções ou alternativas sintáticas, pois que estas são seleccionadas pelo falante, de uma gama menos vasta e há uma certa rigidez na sua organização. Como caracteriza Saraceno & Naldini (2003) aqueles cuja experiência quotidiana e de vida se circunscreve geralmente a relações de tipo coloquial- familiar, em trocas verbais pouco articuladas, ainda que cheias de significados, são imediatamente compreensíveis pelos interessados. Afirma Bernstein, é um código básico, que privilegia intimidade, é o código do “aqui e do agora”, que modela e que modifica a natureza profunda da experiência subjectiva na família e nas relações pessoais íntimas. Pinto (1995) salienta que em certas famílias (de classes sociais desfavorecidas) as relações dos códigos são mais directas, mais autoritárias, explicam-se menos as razões das decisões, exigindo que as crianças obedeçam às regras sem que lhes expliquem os motivos que lhes são aplicáveis. O discurso entre pais e filhos é mais simples no sentido de ser menos elaborado, usando-se mais frequentemente o recurso a sanções físicas.

Por outro lado, o código elaborado é igualmente um código básico. Numa forma de linguagem regulada por este código, é difícil predizer as opções ou alternativas sintáticas adotadas para a organização da fala, porque o falante dispõe de uma ampla gama de alternativas e organiza-as flexivelmente. Saraceno & Naldini (2003), associam-no aos grupos cujas experiências quotidiana e de vida os expõem mais facilmente a situações e a relações com pessoas não familiares, e de que não se conhece exactamente o pensamento e posição, pois é mais articulado conceptual e sintaticamente, em que as argumentações são maioritariamente explícitas e

elaboradas. Nas famílias em que os adultos estão mais habituados a usarem um código elaborado, é efetivamente mais fácil que também as crianças sejam expostas a experiências não familiares, a relações com pessoas e circunstâncias que não fazem parte do seu mundo restrito. Portanto, utiliza-se no interior destas famílias, um código verbal mais elaborado, que fornece não apenas ordens ou indicações, mas também explicações e justificações. Pinto (1995) salienta que, nas famílias (de classe média e superior), as relações são mais complexas, menos autoritárias, explicitando mais os fundamentos das decisões e procurando-se que a criança perceba o fundamento das regras, para que as possa aceitar. Nestas famílias, usa-se mais a linguagem para explicitar os fundamentos, as razões, os porquês de certas regras, de certas proibições. Ao fazer uso deste tipo de código, os indivíduos esperam em troca não apenas respostas de obediência, mas de compreensão e justificação (Saraceno e Naldini, 2003), segundo Bernstein, é o código da distância, do “além e depois”, que objectiva a sua experiência sobre pessoas e objectos. No entanto, é de esperar que as crianças socializadas dentro da classe média e estratos associados utilizam, a par de um código elaborado, também o código restrito, enquanto que, as crianças socializadas dentro da classe trabalhadora, estão limitadas a um código restrito, podendo ter uma forma de desvantagem culturalmente induzida. Contudo, para que uma criança seja bem-sucedida à medida que progride na escola, torna-se fundamental que esteja orientada para um código elaborado.

Concluimos esta análise afirmando que a escola desenvolve um sistema de comunicação que é regulado por um código elaborado e, por isso estará a induzir em muitos alunos uma alteração no código familiar. Porém, a organização da educação, produzindo frequentemente clivagens e isolamentos, quer no conhecimento a transmitir, quer entre os níveis escolares, devido ao seu código estará a diminuir as possibilidades da viragem de código e de papel social que pretende induzir, reduzindo assim, a capacidade de resposta de muitos alunos (Bernstein, 1986). Por outro lado, a escola, ao usar predominantemente a linguagem formal, assente no código elaborado, dará vantagens aos membros das classes «superiores» (Pinto, 1995), ao passo que os membros das classes populares estarão em desvantagem, porque se exige a estas crianças mudança de código.

4. A Educação Multicultural

Termos como, Educação Multicultural/intercultural, multirracal, para a igualdades de oportunidades, para a diversidade cultural, correspondem a conceitos tão diversos, embora em muitos casos com significados próximos (Cardoso, 2005). Para o autor, a educação multicultural implica diferentes níveis de decisão política (governo, escola, classe) e actores (políticos, órgãos de escola, professores, família, comunidade). É um processo gradual de mudanças, que envolve toda a educação e todos os alunos independentemente de sua classe social. A educação multicultural afirma e promove o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades. Ela baseia-se em objectivos, conteúdos e processos curriculares que expressem e promovam a diversidade cultural, linguística, num clima de interdependência e de igualdade de circunstâncias.

Por outro lado, Aguado (2000), a expressão educação intercultural refere-se a inovações educativas para fazer face à diversidade cultural. Entre os seus objectivos destacam-se: lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos, garantindo igualdades de oportunidades na aquisição de competências necessárias, respeitar o direito à própria identidade, tornando-o compatível com a igualdade de oportunidades e progredir em relação aos direitos humanos.

Segundo Soeiro & Pinto (2006:114), “a diversidade sócio- cultural na escola não é nova ela foi-se acentuando com a modernidade, que deu impulso ao advento da escola de massas a entrada de alunos de diferentes grupos sócio- económicos e de diferentes realidades regionais. Mas, essa diversidade aumentou, mais recentemente pelo facto de a população escolar abranger também alunos de diferentes grupos nacionais e étnicos. Para os autores, o termo educação intercultural é usado, sobretudo, em contexto europeu. Este conceito é mais utilizado do que o termo “educação multicultural”, pois oferece mais clareza a ideia de troca de comunicação, de negociação e de interação de diferentes grupos socioculturais.

Sobre a Educação intercultural Mendes (2006), refere que as mutações sociais ocorridas ao longo das últimas décadas e a democratização do acesso ao ensino permitem explicar como o grau de heterogeneidade cultural nas escolas é elevado. Segundo autor a noção de multiculturalismo provém dos EUA e rapidamente foi

transformada em mitologia social nos diferentes círculos acadêmicos, políticos e sociais europeus durante a década de 90, continuando com o mesmo pressuposto de que existem culturas homogêneas. A palavra “multi,” que dá um significado de remeter para a coexistência de culturas distintas, onde cada uma delas é originária de uma comunidade geográfica, nacional e/ou étnica com seus valores, códigos.

Segundo (Mendes, 2006) perante uma população estudantil já multicultural e com tendência a crescer, torna-se urgente que as estratégias educativas pendam para a inclusão do conhecimento da língua e da cultura de origem em termos curriculares. Esta inclusão da língua implicaria optar por um ensino bilingue, desde os primeiros anos de escolaridade, e de preferência já a nível de jardim-de-infância. No entanto, é considerar o ensino e a aprendizagem das línguas – tanto a materna como as estrangeiras, numa perspetiva apenas funcionalista, ou seja, como instrumento de comunicação no quotidiano público. Assim, estaremos assim a renunciar àqueles níveis mais profundos, às diferenciadas experiências, dos afetos, que as diferentes línguas e culturas são capazes de nos revelar, a começar por aquela que é a língua materna de cada um. Assim, a autora, estabelece uma articulação entre a diversidade cultural e os direitos do homem, que na Declaração da Unesco de 2002, no seu artigo 5º, se afirma:

“Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais”

Referindo-se de forma específica aos países lusófonos, Vilela (2006 P.178) afirma que, “o multiculturalismo é um dos traços mais visíveis do mundo globalizado e essa marca está bem patente no que designamos por espaço lusófono”. Segundo o autor, Angola, Moçambique, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo verde, Portugal e Brasil, são compostos por comunidades, multiculturais que pode também ser tipificado, do ponto de vista linguístico, como espaços bilingues ou mesmo

multilingues. Linguisticamente, o bilinguismo ou (multilinguismo) caracteriza em maior ou menor grau, a vida comunitária das suas populações (Vilela, 2006).

Ora concordamos com a afirmação de Cardoso (2005) de que não teria sentido falar de educação multicultural/ intercultural sem considerar o seu principal objectivo que é a realização da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem étnico- cultural, social, de género.

“A situação das minorias étnicas no sistema educativo deve ser parte de uma análise alargada de forma a apreenderem-se os modos como se projectam e manifestam na escola os mecanismos sociais externos que podem gerar desigualdades de oportunidades educativas” (Cardoso, 2005 p.14). O autor refere ainda que não basta afirmar sobre gratuitidade e universalidade do ensino, e igualdade de oportunidades para todos, se a ação da escola não tiver em conta fatores que dentro e fora do sistema educativo impeçam para a realização dessa igualdade, sendo imprescindível a sua acção a favor da igualdade de oportunidades educativas. É fundamental que estejam cientes da importância da igualdade de oportunidades e que façam uso da autonomia que dispõem para criar condições curriculares mais favoráveis para as aprendizagens de todas as crianças. Este facto não resultará com atitudes de desistência com a justificação de que a escola pouco ou nada pode fazer enquanto não forem resolvidos os problemas externos à ela que desfavorecem as minorias. Requer uma série de actividades conjuntas como, a dinamização das relações da escola com as famílias no sentido do diálogo, da participação de todos intervenientes e da (co)responsabilização

Parte II – Considerações Metodológicas

Introdução

Neste capítulo pretendemos apresentar as referências teórico-metodológicas que fundamentaram as decisões técnicas e éticas que tivemos que tomar para criar condições de envolvimento ativo de um grupo de crianças de uma comunidade rural de Angola.

Escolhemos realizar o projeto na escola de uma aldeia, onde as crianças são reconhecidas pela sua condição de desvantagem social e cultural, para romper com o estigma de que estas crianças não falam nem falarão na sala de aulas, são “mudas” e problemáticas, por se identificarem mais com a cultura familiar do que com a cultura escolar.

No relato deste processo de investigação pretendemos pôr em evidência as condições de escuta e de participação das crianças que procuramos criar para que elas se reconhecessem e fossem reconhecidas como investigadoras participantes na compreensão da relação escola-família, como condição necessária à melhoria de condições do exercício do seu direito à educação.

Procuraremos dar conta das circunstâncias inesperadas com que nos confrontamos no face a face com a adversidade de condições materiais com que as crianças acedem à educação e com a diversidade cultural e linguística que marcou o nosso diálogo com elas e suas famílias, referindo outros fatores que constituíram verdadeiros desafios neste processo de produção de conhecimento e de afirmação das crianças como atores sociais da sua comunidade.

1. Das inquietações às questões e objectivos do Processo de Investigação

Iniciamos este processo com a intenção de compreender as razões da ausência dos pais na escola em resposta à nossa inquietação profissional, enquanto professora do

I Ciclo do Ensino Secundário em que constatávamos que a escola não mantinha relação com os pais e que os pais mantinham uma grande distância em relação a escola.

Esta intenção teve no entanto que ser reformulada à medida que tomamos conhecimento de que a implementação do projeto coincidiria com a realização do Censo Populacional no país, o que implicaria a mobilização dos professores que eram o grupo mais apontado para realizar esta tarefa. Naquela altura estava a decorrer a formação para os inquiridores e com isto o professor da turma e o director da escola tiveram que ausentar-se o que implicou que algumas tarefas tivessem sido adiadas e replanificadas, o que influenciou a dinâmica dos trabalhos e a reformulação dos objectivos iniciais.

Nos vimos assim diante de expectativas do professor auxiliar da turma, de que iríamos intervir como docente na turma e tivemos que lidar também com o silêncio das crianças, que por vezes nos deixou ansiosa face ao desafio acrescido de superar barreiras geradas quer pelo nosso pouco domínio dos códigos de linguagem da comunidade escolar e local, quer pelo baixo nível de literacia das crianças e das suas famílias. Estes foram os constrangimentos que condicionaram a fluência dos diálogos que procuramos estabelecer com e entre os participantes na investigação (Investigadora, crianças, pais) o que não teria sido possível sem a estratégia de entreaajuda que permitiu que o entendimento pudesse acontecer e se fizesse eficazmente.

Este foi o motivo pelo qual decidimos ouvir e dar voz às Crianças sobre a relação escola família, orientando depois o processo para a escuta das suas opiniões sobre a escola real e imaginada a partir de um modelo externo, que as mobilizou para sair dos limites que estão estabelecidos pelo ofício de aluno, criar condições de exercício do seu direito à participação instituído pela Convenção dos Direitos da Criança e chegarem a situar-se como actores locais que falam sobre assuntos que as afectam directa ou indirectamente, diante das autoridades públicas locais.

Foi desta forma que chegamos as seguintes questões como novo ponto de partida para esta investigação:

- O que as crianças sabem, pensam, sentem sobre a sua escola?

- Quais são os seus interesses, expectativas e desejos em relação à escola?
- A participação das crianças na escola pode ir para além do ofício de aluno?
- Como estabelecer pontes de diálogo entre a cultura familiar e a cultura escolar?
- Como as crianças podem contribuir para o envolvimento dos pais no seu papel de mediadores da relação escola família?

Estabelecemos assim como objectivos do presente trabalho:

- Escutar e dar voz ao ponto de vista das crianças sobre a escola e a educação.
- Compreender e atenuar os fatores que distanciam os pais em relação à escola.
- Contribuir para a valorização de escola enquanto contexto social e educativo
- Intervir no sentido de promover o reconhecimento do papel da educação pelos pais

Esta foi a base que sustentou as nossas opções teórico-metodológicas e que justificaram as decisões e escolha dos procedimentos e técnicas, que tivemos que fazer tendo em vista garantir a participação das crianças no processo de investigação, valorizando esta participação como elemento fundamental para a melhoria da escola enquanto contexto pedagógico da própria comunidade.

2. Considerando as opções teóricas- metodológicas

Tendo em conta os objectivos deste trabalho, consideramos importante optar por uma metodologia de investigação qualitativa, como meio de penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, para saber como pensam e interpretam as diversas situações, ou seja que significados lhes atribuem tendo em conta o seu contexto social (cf. Coutinho, 2013).

Neste estudo assumimos também como modelo de referência a Investigação- acção, por se tratar de uma investigação que consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada (Lopes & Pardal, 2011). Segundo Marques (2011) a *“investigação - acção é uma forma de investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma instituição”* (Marques, 2011:99).

Segundo Lima (2003:306) a investigação-ação participativa não procura apenas conhecer mas também transformar o mundo, *“corresponde a um modo de procurar entender o mundo para nele se viver, para que possa constituir moradia confortável de tudo quanto nele existe”* e *“reflecte uma preocupação com a justiça social e com o desenvolvimento, em primeiro lugar dos desapossados da terra, perante a ausência de correspondência entre o desenvolvimento científico e a persistência de problemas sociais tão sérios como a pobreza e suas condições de vida, a iliteracia, a delinquência, a degradação ambiental, os conflitos e as guerras”* etc.. Sendo embora uma resposta possível à necessidade, isto não significa que a sua utilidade desta metodologia só se confina a contextos pobres, na medida em que o seu desenvolvimento envolve muito mais do que a produção de riqueza material. Trata-se da *“criação de condições para que uma comunidade realize as aprendizagens necessárias para poder exercer maior e mais adequado controlo sobre o curso das coisas que afetam as suas vidas e desenvolvam capacidade de continuar a aprender”* (Lima, 2003 p. 318).

Um dos princípios básicos, relativos à estratégia da investigação participativa, é que ela parte de situações reais da comunidade; todas as situações são consideradas problemáticas, necessitando primeiro de ser investigadas. Criar condições de visibilidade, será um contributo para que a consciência da comunidade desperte, se torne mais viva, crie alento para o necessário esforço de construção da história e melhoria da qualidade de vida, que passa pelo ter, pelo ser, pelo fruir, pelo fazer. (cf. Lima 2003).

Na perspectiva da autora a mudança não significa uma simples alteração, a introdução do diferente ou do inovador com vista a objectivos pré-definidos, ela tem

de ter conta a história da comunidade, suas tradições, sofrimentos e realizações, identificar as linhas de força das culturas em presença.

Trata-se assim de uma pesquisa social envolvida em problemas nos locais onde se encontram a população e onde os problemas têm lugar, ou seja uma forma de articular verdadeiramente a pesquisa, com a decisão política e com a sua concretização (Lima, 2003), ou um processo que ajuda a comunidade a reflectir sobre os seus problemas (Marques, 2001).

Para Lima (2003), o importante é saber dos acontecimentos na comunidade, eventos em que muitos se juntem por qualquer motivo que se possam constituir como recursos estratégicos: comemorações cíclicas ou ocasionais, tradições locais, assembleias religiosas, ou outra qualquer ocasião que depois de analisadas possam facilitar novas portas de entrada na comunidade.

Para Hamilton citado por Lima (2003 p.311). *“A investigação aplicada, a investigação- acção, a pesquisa qualitativa, a pesquisa humanista e as que se lhes associam tornam-se a busca de formas democráticas de comunicação que, por sua vez prefiguram mudança social planeada”*.

Ao orientar-se para a resolução dos problemas por actores capazes de identificar os problemas, e de comunicar e racionalmente agir, este tipo de metodologias de investigação, socorre-se de material empírico que pode incluir discursos e práticas nas várias dimensões da vida diária, mobilizar vários métodos de observação, de entrevista, de registo escrito informal e audiovisual e discussões de grupo e reuniões, consulta de arquivo e outros documentos conforme sugere Lima (2003).

Referindo-se a investigação realizada em contexto escolar, Sarmiento (2000) considera que é através da observação participante dos contextos reais, de entrevistas semiformais ou informais dos actores, do registo dos dias, dos gestos, do que ficou dito, e dos textos escritos que se criam, bem como das relações que se constroem, que se pode ir para além das explicações pré-concebidas, para saber dos modos complexos dos mundos de vida escolares.

2.1 Considerando algumas especificidades da investigação com crianças

Fazer investigação com crianças requer uma perspicácia para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção as modalidades que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos e as suas experiências. Neste sentido, procuramos ao longo desta investigação viver com as crianças a sua realidade, o seu mundo e embora procurando ultrapassar barreiras de comunicação mas respeitando a sua realidade.

Graue & Walsh (2003) consideram que “as crianças são capazes de partilhar as suas experiências com os adultos e os adultos são capazes de entender essas experiências, até um limite considerável, se fizerem opções sensatas relativamente aos seus trabalhos e às suas relações com crianças”. Recomendam que o investigador que trabalha com crianças pense cuidadosamente “*no que significa trabalhar neste mundo às avessas*” e que se aprenda a viver com a realidade de que *será sempre um estranho naquele mundo e de que é assim que deve ser*”. Esta recomendação fez com que procurássemos “*observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes*” realidades que procuramos descrever da forma mais completa possível os elementos do mundo social que estávamos a investigar. (cf. Graue & Walsh, 2003: p. 77; p128).

Em todo processo procuramos também considerar “*o grande leque de desenvolvimento cognitivo e social que depende primeiramente na idade, mas também do género, origem socioeconómico e etnicidade da criança*” a que se refere Scott, citado por Christensen & James (2005 p.101). Procuramos criar um ambiente flexível, no qual as crianças participantes tivessem mais controlo sobre a agenda da investigação, criando formas de questionamento que se mostraram fundamentais para o desenvolvimento da investigação, atendendo à consideração de Christensen & James (2005) de que na investigação com crianças, colocar questões que são significativas para a experiência da criança, torna-se insuficiente para garantir que as crianças forneçam respostas. Procuramos que fossem elas a conduzir as conversas “*até onde elas o desejassem*” tal como sugere Mayall citado pelas mesmas autoras (2005 p.127).

2.2Os Procedimentos e os instrumentos

Considerando os objectivos do trabalho e as características do grupo-participante pensamos privilegiar os Grupos de Discussão Focalizada (Focus Group) como método de recolha de informação das próprias crianças contando com a riqueza de materiais qualitativos de análise que daí poderiam advir e que nos pareciam importantes para o desenvolvimento de outros instrumentos de investigação, propriedades estas que Christensen & James (2005) reconhecem no focus group. Consideramos também as potencialidades que Mayall (2005) atribui à observação participante como procedimento que inclui a *prática de “observar, escutar, refletir e, também, relacionar-se com as crianças no diálogo, como apropriado aos acontecimentos que ocorrem naturalmente e às compreensões do investigador durante o processo do trabalho de campo”* (p.124).

Tivemos presente a recomendação de Mandell & Thorne (cit in Mayall, 2005) de que deveríamos adotar um *“papel menos adulto”*, misturando-nos com o mundo social das crianças, para colocarmo-nos ao nível das crianças e ter acesso aos seus mundos sociais, mesmo presumindo as dificuldades de manter esta posição face questionamento das crianças sobre o nosso papel e objectivos.

Na nossa investigação tivemos sempre presentes estas recomendações sobre o recurso a observação participante e os grupos de discussão focalizada como métodos importantes para a geração de dados sobre o processo. No entanto, como veremos adiante, dado que era o professor da turma que autorizava e regulava de forma unidireccional e tendencialmente sancionatória, a comunicação no espaço da sala de aula, as crianças mantiveram durante quase todo tempo uma atitude de reserva connosco e apesar das nossas tentativas de diminuir a assimetria na comunicação.

Como objectivo do trabalho era promover a participação activa da criança como actor social, recorreremos a **entrevista** como recurso a utilizar por elas, o que só foi conseguido no final do processo quando as crianças conseguiram experimentar o poder de convidar e entrevistar três elementos da comunidade, nomeadamente o encarregado de educação, o professor e o administrador municipal.

Foi com base na **conversa**, em **conversas geradas a partir de imagens**, de

desenhos e de pequenos questionários/fichas, e por meio de perguntas que conseguimos, umas vezes melhor do que outras, que as crianças expressassem as suas ideias e opiniões.

Em alguns casos conseguimos que as conversas dessem origem a **pequenos diálogos**, que quebravam o silêncio da criança até ao ponto de conseguirem assumir esta possibilidade, em relação a principal autoridade pública local: o Administrador Municipal, a quem se dirigiram como sujeitos de relação da escola com a comunidade.

A opção pela **conversa baseada em perguntas** que primeiramente utilizamos como meio de obter dados das e com as crianças permitiu que as crianças fossem tomando conhecimento dos temas que iríamos abordar, e que caminho levaria a conversa, na busca de novos tópicos dentro de uma mesma temática. Isto ocorreu por exemplo, na Sessão nº 4 e Sessão nº 6.

Para desencadear a conversa utilizamos **cartazes e imagens** para estimular ideias e desenvolver debates em torno de situações concretas e também **jogos de origem local** para estimular a participação activa das crianças nas sessões.

No curso da nossa investigação, utilizamos a **gravação em áudio** das conversas o que nos permitiu registar a -posteriori as opiniões das crianças, evitando assim a perda de informação pouco audível. Refiro-me por exemplo a comunicação de um dos participantes do projeto que muitas vezes parecia mais um murmúrio do que uma tomada de palavra.

A **fotografia** foi outra forma de obter e gerar informação e temas para o diálogo com as crianças. As crianças puderam manipular a máquina fotográfica digital e tirar fotografias, documentando as diversas situações. Numa das sessões utilizamos o **computador** no sentido de as estimular a expressar opiniões e comunicar ideias sobre a escola e outros temas abordados (sessão 8- visualização de uma escola rural) o que lhes deu uma experiência de como os recursos técnicos podem dar força as imagens do seu quotidiano, que de outra forma ficariam perdidas no processo.

Usamos também as **técnicas dramáticas**, criando situações de faz de conta, onde procuramos trazer para a sala de aula situações que geravam emoções ou

sentimentos de medo ou intimidação, procurando assim desenvolver colectivamente, a autoconfiança do grupo, na comunicação fora das suas esferas sociais habituais.

Estas foram as diversas formas que usamos no trabalho com as crianças, em que para além de produzir conhecimento sobre a sua experiência e realidade social, elas pudessem experimentar o uso da sua voz na escola, família e comunidade.

3. O contexto de vida e de inserção da Escola e das Crianças e sua Famílias

3.1 Angola como território e sede do Sistema de Educação

O presente trabalho foi desenvolvido em Angola, na província da Huíla, que ocupa uma área aproximada de 79. 023 Km², situada a Sudoeste, com uma população estimada em cerca de 3. 334.456 Milhões de habitantes, distribuída por 14 municípios. O seu território abrange os Municípios do Lubango, da Humpata, da Chibia, dos Gambos, do Quipungo, da Cacula, de Quilengues, da Matala e o Sul dos Municípios de Kalukembe e Chicomba, assim como o oeste do Município da Jamba. Nesta região coabitam diversos grupos etnolinguísticos: os Nyaneca-Humbi os ovamwila da região mwila, os ovanyaneca da região nyaneka, os ovangambwe da região ngambwe, os ovahanda da região Handa, os ovahumbi da região Humbi, os ovatchipungu da região Tchipungu, os ovatchilenge da região Tchilengue e os ovankhumbi da região Nkhumbi.

Tal como já referimos, as crianças das regiões rurais são claramente mais desfavorecidas de acesso ao ensino do que as das regiões urbanas, cuja taxa líquida é de 67% contra os 85% do meio rural. Nestas áreas rurais a diferença na percentagem de meninas e de rapazes, que tem acesso à escola continua a ser ainda uma grande preocupação; para isto contribui a deficiência de acesso às escolas pelas crianças mais vulneráveis, que residem em zonas remotas.

Do número elevado de crianças que frequentam o ensino primário, com idades entre os 12 aos 17 anos, e que já deveriam estar no ensino secundário, a maioria são do meio rural, e ingressaram na escola com 10 anos de idade (cf. Relatório do FN-EPT, 2012). Segundo o mesmo Relatório, datado de 2013, o índice de reprovações e

dificuldades de transitar do ensino primário para o ensino secundário deve-se à condição social das crianças e suas famílias. Neste sentido importa lembrar que a pobreza, que em Angola incide sobre 37% da população, é três vezes superior nas áreas rurais comparativamente às zonas urbanas. Na zona rural, nota-se que 58,3% da população está afetada pela pobreza. Por outro lado, constata-se que nestas áreas mais de metade da população não fala português, fala o Umbundu (Relatório do Fórum PAN-EPT, 2013).

3.20 Município da Jamba como lugar de pertença das Crianças e da Escola

Fomos ao encontro das crianças no município da Jamba Mineira, que está localizado a 315 km da sede da província, limitado a Norte pelo município do Chipindo, a Este pelo município do Cuvango, a Sul pelo município de Cuvelai, e a Oeste pelos municípios de Matala e Chicomba.

O município da Jamba Mineira ocupa uma superfície de 12.700 km², e está dividido administrativamente em 3 comunas, Jamba, Dongo e Cassinga, onde habita uma população de 126.799 Habitantes, com um rácio de 10 habitantes km². Trata-se de um município que tem como forte a exploração do mineiro, como o ouro, o ferro, manganês, elementos que caracterizam o nome do município.

Quanto aos serviços sociais disponibilizados a população, o município conta com um hospital municipal localizado na sede, 3 centros de saúde em cada sede comunal, um posto de saúde do tipo I e 9 postos de saúde do tipo II e conta com 92 escolas para o ensino primário e 3 escolas para o I Ciclo do Ensino Secundário. Destas, 47 escolas do Ensino Primário encontram-se na sede do município, as restantes estão distribuídas pelas várias aldeias.

3.3A Escola como espaço da Aldeia de origem das crianças

A escola onde foi desenvolvido o nosso projecto é identificada como a Escola nº 610 Deolinda Rodrigues, está situada na aldeia Deolinda Rodrigues e dista 12 km da sede do município da Jamba, ou seja na zona rural. A sua população está estimada em 520 habitantes e a sua maioria vive com muitas dificuldades e têm um nível

social económico baixo. As principais formas de subsistência são a prática da agricultura (produção do milho, massango, massambala, mandioca, feijão, batata-doce, abóbora) a pesca artesanal e a apicultura tradicional, especialmente a extracção do mel. Trata-se de uma população que se pode caracterizar como um mosaico cultural onde as línguas locais prevalecem sobre o uso das línguas nacionais.

A escola lecciona da iniciação à 6ª classe, (Ensino Primário) e o ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª). Conta com três salas ocupadas num regime de dois turnos; o turno da manhã destinado ao Ensino Primário e o turno da tarde ao Ensino Secundário. A Escola Deolinda é considerada como uma Embala, porque as crianças e jovens que a frequentam provêm de todas as aldeias circunvizinhas.

A escola beneficia do programa de merenda escolar, que foi implementado no país já há alguns anos, com o objectivo de acudir o problema de alimentação das crianças e sua complementaridade nutricional, o que consiste uma ajuda as famílias, bem como uma motivação das crianças para frequência e assiduidade escolar.

As 211 crianças e jovens inscritos estão distribuídos por 7 turmas, de acordo com os dados da Tabela 1.

Tabela 1: Alunos inscritos por classes

Nível	Nº de Alunos/as
Iniciação	16
1ª Classe	17
2ª Classe	34
3ª Classe	16
4ª Classe	30
5ª Classe	44
6ª Classe	58
Total	211

Fonte: Escola Deolinda

4. O grupo participante

A escolha do grupo de trabalho foi aleatória, num universo de 58 alunos (correspondente a única turma da 6ª classe). Compareceram a sessão 22 crianças. A constituição do grupo foi em função da chegada, sendo 12 alunos os primeiros a chegar.

O grupo que participou no processo de investigação participativa e que caracterizaremos a seguir é constituído por nove crianças/adolescentes cujas idades variam entre os 11 e os 17 anos, conforme a Tabela 2.

Tabela 2. Grupo participante

Idade	F	M	Total
11-12		2	2
13-14	2	1	3
15-16	1	1	2
17	1	1	2
Total	4	5	9

Fonte: Escola Deolinda

4.1 Situando os Sujeitos que participam e falam neste processo

Número de membros do Agregado Familiar

Como podemos constatar a maioria das crianças vive em agregados familiares alargados, conforme se pode verificar na Tabela 3.

Tabela 3. Agregado familiar do grupo participante

Nº de Elementos	Nº de Crianças
5-6	4
7-8	3
9-10	1

Fonte: Autora

A maioria das crianças pertence a um grupo com baixa condição social e económica, como se pode observar nos quadros seguintes, que se referem a situação escolar (Tabela 4) e actividade e estatuto profissional (Tabela 5).

Tabela 4. Grau de escolarização dos pais

	Mãe	Pai	Total
Sem escolarização	5	4	9
2ª Classe	-	1	1
3ª Classe	1	-	1
4ª Classe	1		1
6ª Classe		3	3
7ª Classe	1	1	2
8ª Classe	1		1

Fonte: Autora

Tabela 5. Atividade e estatuto Profissional dos Pais

	Mãe	Pai
Serviços/ enfermagem		1
Administração/Segurança		2
Camponês/a	8	-
Sem especificação	1	1

Fonte: Autora

Como se pode verificar também na Tabela 6, há crianças que residem longe da escola, tendo que fazer este percurso diariamente e depois de ter realizado actividades agrícolas ou domésticas.

Tabela 6. Local de residência e distância casa escola

Local de Residência	Distância casa- escola	Nº de Alunos
Deolinda	100m	5
Cangumbe	6km	3
Sem informação	-	1

Fonte: Autora

Para que se possa localizar melhor o ponto de vista, as disposições e as condições de participação dos sujeitos que participaram nesta investigação, apresentaremos de seguida em tabelas, que situa cada um segundo a sua posição social (Tabela 7), gostos (Tabela 8) e preferências escolares (Tabela 9), conhecidos através de uma das actividades introdutórias do projeto.

Tabela 7. Posição social das Crianças

Nome	Idade	Agregado Familiar	Habilitações		Profissão
			Pai	Mãe	Pai
Ana	15	5	Sem escolarização	4ª Classe	Camponês
Adelaide	14	5	2ª Classe	Sem escolarização	Camponês
Adriana	17	8	6ª Classe	Sem escolarização	Camponês
Carlos	11	7	6ª Classe	3ª Classe	Enfermeiro
Daniel	11	5	6ª Classe	7ª Classe	Segurança
Evaristo	15	8	7ª Classe	Sem escolarização	Camponês
João	14	10	Sem escolarização	Sem escolarização	Segurança
Rafael	17	6	Sem	Sem	Camponês

			escolarização	escolarização	
Suzana	14				

Fonte: Autora

Tabela 8. Disposições e Gostos Pessoais

	Locais Favoritos	Fico feliz	Fico triste	O que mais gosto	O que menos gosto
Ana	Estrada	Repleta	Falam do Futuro	Sem especificação	Sem especificação
Adelaide	Estrada	Ri muito	Batem	Brincar	Gosto de ir escola
Adriana	Casa tia	Visita da tia	Ralham e batem	Trabalhar e estudar	Lutar
Carlos	Estrada	Sem especificação	Sem especificação	Brincar	Gosto de Trabalhar
Daniel	Rua	Não se Percebe	Não se Percebe	Não se Percebe	Estudar
Evaristo	Bar	Boa nota	Batem	Trabalhar e Estudar	Estudar
Rafael	Escola	Ap. Carro	Não fica	Trabalhar	Estudar
João	Campo	Boa nota	Ralham	Trabalhar e Estudar	Estudar
Suzana	Rua	Ri Muito	Não se Percebe	Trabalhar	Lutar

Fonte: Autora

Nota: Estas disposições foram conhecidas através da entrevista que realizamos por meio da Ficha “Quem sou eu”

Tabela 9. Condições de frequência da escola e preferências

	Distância escola- casa	Etnolinguística	Disciplina favorita	Ocupação Extra-escolar
Ana	Cangumbe - 6km	Nganguela	S/especificação	
Adelaide	Deolinda -100m	Nganguela	Ciências	
Adriana	Cangumbe-6 Km	Umbundu	Matemática	
Carlos	Deolinda -100m	Nganguela	Língua Portuguesa	
Daniel	Deolinda -100m	Nganguela	Matemática	
Evaristo	Cangumbe - 6km	Umbundu	Língua Portuguesa	
João	Deolinda -100m	Umbundu	Matemática	
Rafael	Deolinda-100m	Nganguela	Matemática	
Suzana		Nganguela	Matemática	

Fonte: Autora

5. O processo de Investigação Acção Participativa

O trabalho decorreu num período de 31 de Março a 30 de Abril.

O Processo constou de 12 sessões de trabalho, onde reunimos duas vezes por semana com um grupo de nove crianças/jovens durante um período de aproximadamente 2 horas, por cada sessão. O local escolhido foi a sala de aula, pela exclusão de outras hipóteses de lugares de encontro na comunidade.

Embora pretendêssemos trabalhar com crianças de idades compreendidas dos 9 aos 12 anos de idade, as crianças do grupo com que trabalhamos tinham idade compreendida dos 11 aos 17 anos de idade, e frequentavam a 6ª classe, de uma escola que foi escolhida a partir de um primeiro encontro com Administração Municipal da Jamba. Neste encontro esteve presente o director municipal da educação, dado o interesse do Sector da Educação, em promover a relação escola família, enquanto tema mobilizador para construção de identidade pessoal e social da criança também como aluno.

Este primeiro encontro serviu para pontualizar o responsável da instituição educativa sobre o projeto que iríamos realizar, como também da colaboração inicial que pretendíamos com os serviços na identificação de uma aldeia no Município de famílias com graves problemas sociais e culturais e crianças em desvantagem social. Neste sentido solicitamos ao director da escola ajuda para a localização das famílias de uma escola seleccionada com o apoio da Administração local.

O contato com as famílias foi feito no terreno depois de duas semanas. Os pais e encarregados aceitaram o convite feito pela direção da escola para participar no encontro programado, embora não tivessem continuado a colaborar no percurso da investigação, por dificuldades que podem ser melhor compreendida depois de uma breve apresentação do contexto social e do local, onde foi constituído o grupo de crianças participantes na investigação.

5.1A Procura e a Entrada no Terreno

Neste encontro o director deu a conhecer algumas das intervenções socioeducativas que a escola realiza na comunidade, em particular, na sensibilização dos pais e/ou encarregados de educação no período de matrículas dos alunos no sistema de ensino e a importância do processo de ensino no desenvolvimento pessoal do aluno e da Nação como um todo. O encontro ficou concluído com a agenda marcada de ida à escola, para dar início as actividades do projecto. Quando cheguei a escola por volta das 9 horas as crianças estavam em aulas, o director aguardava por mim, devido a conversa feita dias antes. Dirigimo-nos ao gabinete do director (provisório) para lhe esclarecer mais detalhes a cerca do projecto. Terminada a conversa o

director convidou-me a conhecer a escola (um pátio vasto com apenas 3 salas). O director acompanhou-me até a turma da 6ª classe (sala 3) única na escola onde se encontravam as crianças que eu pretendia trabalhar com elas.

5.20 Processo contado em poucas palavras

A seguir apresentamos as actividades que deram corpo ao projeto e cuja síntese nos permite identificar e analisar o processo de investigação como percurso construído em cinco etapas.

Etapas/calendário		Actividades/Objectivos
1ª etapa : Da entrada no terreno a constituição do grupo	Sessões realizadas entre 31 de Março a 7 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Observação Participante na sala de aula e no momento de intervalo para conhecimento do ambiente quotidiano dos alunos e criar laços de empatia, como condição básica para a nossa aceitação como participante do grupo a constituir
		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projecto aos pais e encarregados de educação. Esclarecimentos sobre as condições de participação: sessões bissemanais em horário e local a acordar • Pedido de Consentimento dos pais para o trabalho a realizar com as crianças e para o uso de fotografia e gravação áudio.
		<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com a turma sobre a “Relação da escola com as Famílias”. • Convite às crianças para participarem no projeto. • Constituição do grupo • Escuta da opinião das crianças sobre o local e calendário das sessões.
2ª etapa	Sessão	<ul style="list-style-type: none"> • Celebração do contrato de investigação-ação participativa

		<p>com as Crianças. Regresso ao tema da relação escola Família com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre a escola da imagem “Um mundo à parte” como base do questionamento da participação dos pais na escola e nas tarefas dos filhos. • Como é a escola Deolinda Rodrigues? Como é a relação desta escola e dos professores com os pais/encarregados de educação? • Debate sobre a “ solução” do professor para o problema da falta de apoio dos pais no estudo e na realização os trabalhos escolares em casa.
<p>3ª etapa Construção de campo de trabalho com as crianças</p>	<p>Sessões realizadas entre 15 a 21 de Abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a vida quotidiana a partir da ficha “Quem sou eu”? • Discussão sobre a vida na família e na comunidade: trabalho doméstico e no campo. Tradições locais de ingresso na vida adulta. <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento do diálogo sobre a Escola: O que mais gostam na escola? O que menos gostam na escola? Porque ou para que andar na escola? • Aprofundamento do diálogo sobre sonhos e planos para o futuro. O surgimento do Administrador Municipal como figura pública e como papel com responsabilidade política e social na garantia dos direitos da criança à educação <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos sobre a escola possível e desejada, com base na visualização da imagem de uma escola rural como estímulo à expressão de opinião e tomada de posição das crianças e grupo.

		<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem da participação na família, escola e comunidade como direito • Elaboração da carta ao Administrador Municipal com pedido de visita e entrevista
<p>4ª etapa Desenvolvimento e ensaio de competências de participação</p>	<p>Sessões realizadas entre 22 a 29 de Abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da discussão sobre as soluções encontradas para a falta de colaboração dos pais nas tarefas escolares dos filhos. • Aprofundamento do diálogo sobre a rotina e trabalho diário das crianças. • Decisão sobre a realização de entrevista aos pais/encarregados de educação e professores sobre relação escola família. • Preparação da entrevista aos pais/ encarregados de educação e professores. • Escolha dos Pais a entrevistar segundo critérios • Elaboração das convocatórias/convite aos pais e professores.
		<ul style="list-style-type: none"> • Discussão da solução para a falta de resposta dos pais a convocatória • Realização da entrevista a pais ou encarregados de educação. • Diálogo sobre a entrevista e a ausência dos pais • Discussão sobre as (im)possibilidades dos pais nos trabalhos escolares
		<ul style="list-style-type: none"> • Preparação da visita a sede da Administração Municipal para conhecer o papel e as funções do Administrador Municipal

		<ul style="list-style-type: none"> • Definição de objectivos e elaboração de perguntas /guião da entrevista • Discussão e simulação da entrevista ao Administrador. • Escolha de porta-vozes do grupo
5ª etapa Exercício do direito a participação e reconhecimento Cidadão na Escola e no Município	Sessões realizadas entre 29 e 30 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a Administração Municipal • Entrevista e diálogo como o Sr. Administrador Municipal sobre as condições e aspirações de melhoria da Escola Deolinda, tendo como modelo de referência a Escola da sede do Município.
		<ul style="list-style-type: none"> • Lanche de confraternização • Diálogo sobre a visita a Administração Municipal. • Avaliação do projecto. • Diálogo sobre desejos e expectativas de continuidade do diálogo com a Administração, Pais e Professores a partir e para além da Escola e do ofício do aluno

Alguns pontos de Chegada:

A leitura do processo que podemos fazer depois desta reconstrução do processo de investigação e das decisões metodológicas e técnicas que estiveram na sua base, nos permite revisitar o Projeto como processo de reconstrução da relação com as Crianças, acompanhando-as no reconhecimento do seu próprio lugar como alunos,

definido pelo ofício que cada um desempenhava na escola, no espaço da sala de aula e no recreio, entre os seus pares, mas também fora da escola, como membros da família, de comunidades étnico linguísticas particulares e do Município.

Esta relação foi favorecida pela adoção de princípios éticos para uma investigação com grupo de crianças, que nos obrigou a estabelecer compromissos não só com os pais, professores e outras instâncias da comunidade, mas também com as crianças.

Neste contexto não foi suficiente informar primeiro os pais e outros encarregados de educação, no encontro que foi marcado entre adultos na escola. Tivemos que encontrar formas de informar também as crianças sobre a temática do projeto de investigação e nos assegurarmos de que haveria benefícios para as crianças participantes no projeto. Foi necessário informarmos também as crianças sobre o período que decorreria o projeto e sobre as modalidades de trabalho que realizaríamos com elas.

Tendo embora sido fundamental conseguir que os pais e encarregados de educação manifestassem o seu interesse em ter as crianças a participar no projeto, através da assinatura de uma declaração aceitação, constatamos a dificuldade em conseguir a participação das crianças no mesmo encontro tal como tínhamos planeado.

O encontro com as crianças foi realizado em outro momento em que tivemos que dar uma explicação clara e acessível às crianças sobre o projeto de investigação, clarificado para elas em que consistiria a sua participação; tivemos que criar as condições para que elas participassem de forma livre. Tivemos que explicar as crianças os objetivos da investigação, e respeitar a sua opinião e o seu ponto de vista, dando-lhes a possibilidade de decidirem se estavam interessadas a participarem no projeto. De salientar que foi-lhes também informado sobre o consentimento e opinião dos pais bem como da possibilidade de elas desistirem de participar no projeto, caso não fosse de encontro as suas expectativas. As crianças mostraram-se interessadas em participar no projeto e assinaram o contrato (Anexos nº3). Foi também necessário acordar com as crianças os dias, o horário e a duração que teria cada sessão. Encontrarmo-nos duas vezes por semana (as segundas e terças-feiras) no período a seguir às aulas (das 14 horas as 15 h e 30 minutos) criou condições de consistência na nossa relação com elas.

É sobre o que foi vivido e aprendido neste percurso que reflectiremos no capítulo que se segue.

Parte III: Revisitar para reconhecer outro lugar para a Criança

Introdução

Nesta terceira parte discutiremos algumas questões que foram levantadas pela nossa praxis – ação-reflexão-ação- como membro de um novo sujeito coletivo construído com as crianças e que se capacitou para o encontro com os professores e com os pais, bem como para o diálogo com a Administração Municipal sobre o sonho de uma outra escola, a construir com a sua própria participação.

1. A Comunicação como recurso e desafio contínuo

1.1. Os (des)encontros no diálogo com as Crianças

Os encontros com o grupo de crianças participantes na investigação ocorreram na escola Deolinda, duas vezes por semana totalizando 12 sessões com duração aproximada a 2 horas. O local dos encontros foi a sala de aula, dada a falta de outros espaços na aldeia e na própria escola.

Embora se tivesse abordado a possibilidade de reunirmos na sede do Município da Jamba, esta hipótese foi abandonada pela distância da aldeia Deolinda à sede (12km). A cada sessão as crianças deveriam descobrir-se num outro lugar social, que não era definido pelo desempenho ofício do aluno.

Como consta das notas de campo N^o 3, N^o4, N^o5, N^o7 e N^o9, a nossa aproximação das crianças que pretendíamos convidar a participar no projeto de investigação-ação participativa foi tentada através da ida a escola e especificamente a uma aula na qual participamos como observadora participante. Além de querer conhecer a vida e a comunicação entre adultos e crianças e entre as crianças, em situação de aula e de recreio, quisemos antecipar e prevenir a tendência das crianças em nos situarem como professores. Sabíamos o que nos era necessário escapar a posição de complementaridade de papéis adulto-criança, professor-aluna, que se estabelece

pela comunicação vertical e unilateral, e que é legitimada tanto pela autoridade pedagógica e administrativa que regula a vida na escola, quanto pela autoridade tradicional.

Queríamos escutar as crianças, a sua visão da relação entre a escola e os professores com as suas famílias e sobre a percepção das suas famílias sobre a vida na escola e sobre o papel que a escola esperava da sua parte, ao nível do estímulo e apoio a dar a aprendizagem e a integração escolar dos filhos. Começamos por utilizar os desenhos e pequenos questionários escritos (que as crianças assumiam como fichas de trabalho) para desencadear e alimentar momentos de conversa informal com e entre as crianças. Embora prévissemos o recurso a técnica do Grupo de Discussão Focalizada sobre os temas que iam surgindo nos desenhos e conversas, não tivemos sucesso neste sentido, na medida em que a comunicação espontânea não fluía facilmente na nossa presença, que era identificada com presença da figura de um adulto, que habitualmente exige silêncio na sala de aula.

Esta norma implícita no funcionamento do grupo em sala de aula ficou muito patente quando, numa das sessões propusemos que cantássemos parabéns para uma das crianças.

Outra dificuldade consistia a falta de domínio da língua portuguesa pelas crianças cuja língua materna era outra, aprendida numa das comunidades étnicas locais. Sentimos de forma aguda as nossas próprias limitações de competência comunicativa em alguns momentos do processo. As limitações de parte a parte criaram algumas barreiras na comunicação que tentamos contornar com a ajuda das crianças do grupo, que actuavam como tradutoras.

As conversas desencadeadas pela partilha de desenhos e discussão da diversidade de opiniões, e experiências foram a forma que encontramos no grupo e enquanto membro do grupo, de participar através da expressão de opiniões sobre os assuntos que abordávamos mas que muitas vezes não eram suficientemente intensas e significativas para superar momentos de impasse e muitos silêncios ouvidos durante as sessões/encontros (notas de campo nº 3).

As perguntas simples sobre a experiência constituíram o meio principal de obter dados e opiniões das, com e através das crianças. O uso da conversa permitia, por

outro lado, que as crianças tomassem conhecimento sobre o que iríamos abordar na sessão seguinte, dispondo-se a alterar o caminho que a conversa poderia levar na sessão seguinte. Foi através deste meio que vimos emergir temas de diálogo que não prevíamos que pudessem emergir como conteúdos, na comunicação com o grupo e menos ainda nas atividades planeadas para dar estrutura ao percurso de investigação. Foram assim as conversas desigualmente participadas entre meninos e meninas que geraram tópicos e nos levaram a descobrir subtemas dentro de uma conversa sobre determinada temática (Sessão nº 4 e Sessão nº 6).

As fotografias e a escuta de gravações das conversas em áudio constituíram também estímulos que motivaram e sustentaram comunicação num ambiente relacional que procuramos que se mantivesse muito aberto às experiências das crianças e muito flexível para se adaptar aos seus contributos e expectativas, que não adivinhávamos na fase de elaboração e planeamento do nosso projeto inicial.

Pudemos assim descobrir o sentido da afirmação de que as *“As crianças são capazes de partilhar as suas experiências com os adultos e os adultos são capazes de entender essas experiências, até um limite considerável, se fizerem opções sensatas relativamente aos seus trabalhos e às suas relações com crianças”* (Graue & Walsh, 2003 p.101).

1.2. Os primeiros passos na descoberta de si mesmos como sujeitos

Numa das sessões iniciais propusemos as crianças um pequeno questionário, em forma de ficha a que demos o título “Quem sou eu?” (Anexo 4). Pretendíamos que elas se descobrissem a si mesmas como sujeitos que têm uma vida particular, gostos pessoais e preferências relativamente ao que faziam e desejavam.

Ao questionar as crianças sobre o que mais gostavam ou menos gostavam de fazer no dia-a-dia surpreendeu-nos o número das que expressavam que o que menos gostavam de fazer era estudar. Esta foi a resposta de quatro rapazes que, na sessão seguinte rectificaram a sua opinião justificando-a como erro no preenchimento da ficha (Nota de campo nº 6 e 7). Esta atitude deu-me a entender que poderiam querer agradecer-me com as suas respostas e que a resposta teria sido verdadeira tendo em conta o facto de as suas famílias desenvolverem actividades

totalmente ligadas ao campo e à agricultura. Esta opinião das crianças foi confirmada pela manifestação da sua preferência nas respostas sobre o que mais gostavam de fazer? Em que a grande maioria das crianças afirmava preferir trabalhar. Num momento seguinte, pudemos retomar e aprofundar esta questão a partir da descrição que as crianças acabaram por fazer das tarefas que faziam em casa, diariamente (Nota de campo nº 12). Senti aqui o peso que as diferenças de estatuto socioeconómico e cultural das famílias pode ser sobre a forma como as crianças vivem o ofício do aluno, sem reconhecer neste trabalho o sentido de trabalho que encontram no trabalho que realizam com a família e que as valoriza perante os adultos da comunidade: os pais, vizinhos e autoridades tradicionais.

Constatai assim a forma como o estatuto socioeconómico e cultural influencia o que a criança é, na sua forma de ser e de pensar, a que se refere Arends (2008).

Por outro lado ficamos surpresas com as preferências das crianças sobre as suas disciplinas favoritas. Cinco das nove crianças afirmaram que era a Matemática a sua disciplina favorita, e apenas duas crianças apontaram a Língua Portuguesa como tal. Constatamos que se tratava das duas crianças que escreviam melhor, escapando às dificuldades de uso da língua oficial e do efeito código restrito, caracterizado pelo uso de frases simples e curtas, que usavam na comunicação com as suas famílias e comunidade. Pudemos reconhecer nesta situação os códigos socio linguísticos ligados à classe social de proveniência, analisados por Bernstein (1986).

Mais surpreendidas ficamos ao verificar que constatar que as crianças não sabiam nem a sua idade nem a sua data de nascimento o que nos levou a criar um primeiro bilhete de identidade (Nota de campo nº 6 e 7) primeiramente segundo um modelo que foi escrito por mim e depois pelo João e pela Adelaide, implicando também a cooperação Evaristo e do Carlos que se ocuparam da produção material do cartão, com formato semelhante ao do bilhete de identidade.

Tentamos implicar os pais nesta atividade concreta de ajuda às crianças, seus filhos, no conhecimento dos seus dados de identificação civil. Na sessão seguinte, apenas cinco crianças trouxeram os cartões enquanto outras quatro alegaram que o tinham perdido.

Uma coincidência feliz permitiu que valorizássemos a data de nascimento como indicador importante da vida pessoal. Um dos rapazes, o Carlos tinha completado anos dia 17 de Abril, fato que realcei e valorizei no grupo, propondo que o celebrássemos, cantando-lhe os parabéns. Esta iniciativa foi estranhada pelas crianças que reagiram negativamente. De fato este tipo de comemoração individual não faz parte da cultura das suas comunidades.

Este foi um tema que mereceu que nos detivéssemos na conversa e nos levou a decisão de que iríamos cantar, uma música que eu julgava fazer parte do património cultural universal, mas cuja letra as crianças nem sequer conheciam. Foi neste contexto que usei o quadro negro, para escrever a letra da música que cantaríamos juntos para comemorar um acontecimento que poderia tornar-se significativo para a vida e identidade do grupo, que estávamos a tentar descobrir e construir como sujeito coletivo, com voz na comunidade. (Nota de campo nº 7) Cantamos então os parabéns ao Carlos, saindo do programa que tínhamos traçado.

Da conversa sobre as preferências das crianças “desviamo-nos” para a criação do Bilhete de Identidade e deste para o Aniversário como acontecimento pessoal e social.

Outro “desvio” ocorreu quando conversamos sobre o que cada um gostava na Escola Deolinda. Depois de expressarmos as opiniões ocupamo-nos do sonho de futuro que mobilizava o Carlos para estudar. O Carlos queria tornar-se um administrador de município, com admiração das outras crianças que pareciam sentir-se intimidadas em falar sobre os adultos que representavam a autoridade local. Esta conversa sobre o papel social, sobre a função pública e política do Administrador surgiu e foi aprofundada noutra momento, como projeto de visita a Administração Municipal, que ao mesmo tempo que responderia a curiosidade suscitada pelo sonho de um dos elementos do grupo cumpriria outras funções (Nota de campo nº4).

Refletindo sobre a nossa experiência de imersão no campo das interações entre as crianças, que tantas vezes foram mediadas pelos olhares que tornavam os silêncios comunicantes, constatamos a importância da abertura e flexibilidade do investigador na investigação ação, que pretende gerar conhecimento através de um investigador coletivo em contínua construção.

Foi importante a consideração que conhecemos em O`Kane (in Christensen & James, 2005) quando afirma que, num estudo com objetivo de escutar as experiências ou opiniões das crianças, o investigador não consegue prever o conteúdo das discussões.

1.3. Os temas propostos, geridos e gerados pela conversa

A cada encontro com as nove crianças do grupo tínhamos a preocupação de trazer e propor, muito informalmente, um assunto para conversa, tendo o cuidado de recorrer a algo “já dito” ou vivido por algum elemento do grupo em momentos anteriores, de forma a “ancorar” o possível diálogo em algo que fosse significativo para o grupo como sujeito coletivo emergente.

Foi neste contexto que apresentamos o tema “relação escola família”, o tema da identidade pessoal “eu sou”, “ a nossa escola o que gosto e não gosto”, “ o dia a dia antes e depois da escola” ; “ os sonhos e planos para o futuro” que foram retomados e aprofundados em conversas recorrentes que serviram de motivo para tomadas de decisão conjuntas e preparação de atividades que se apresentavam como desafios de diálogo no grupo e para além dele, projetando o diálogo e reflexão com as crianças para além do universo escolar.

Foi através da conversa sobre um tema proposto que vimos surgir outros subtemas afins que nos iam dando indícios de afinidades de interesse entre as crianças. Em cada diálogo procurávamos aferir os temas associados e identificar os pontos comuns nas opiniões expressas pelas crianças, bem como a incidência de enunciados relacionados com os mesmos, tal como exemplificamos na tabela 10.

Tabela 10: Opiniões das crianças a partir dos textos escritos

Temas Associados	Pontos Comuns	Número de Registo
O que gosto	Trabalhar	5 (+2) -1
O que não gosto	Estudar	6 (-3)
Disciplina	Matemática	5 (-2) (-1)

Fonte: Autora

Outro exemplo desta busca de escutar nas palavras, desenhos e silêncios das crianças, outros temas geradores de conversa são apresentados na Tabela 11, como produto da análise dos desenhos sobre a escola que temos.

Tabela 11: Análise dos Desenhos

Temas ligados	Elemento Comum	Número de Registo
Relação	Escola	9 (+2)
Escola	Teto e Portas	6 (-3)

Fonte: Autora

Como se verifica nas tabelas, as vivências das crianças emergiram como novos conteúdos de comunicação a aprofundar. Estes conteúdos não foram tratados por nós como informação sobre a vida das crianças, mas sim como formas das crianças nos indicarem o que para elas era significativo e importante expressar e comunicar.

Isto não nos impediu de discernir as condições sociais e culturais que cada criança transportava da sua experiência familiar, mas também inferir sobre o que de comum o grupo transportava de património cultural comum.

Pudemos constatar que as crianças, de modo geral, dão prioridade ao trabalho doméstico e no campo, e não ao estudo e trabalho escolar, que não experienciam como trabalho real, por não lhes garantir a sobrevivência pessoal e da sua família e comunidade.

Pudemos sentir através da realização e dos comentários aos desenhos o quanto as crianças estão insatisfeitas com a escola, enquanto estrutura material que apresenta sinais de degradação, o que afeta a imagem da própria escola e do trabalho que nela realizam diariamente, e que vivem como uma obrigação ou quando muito como promessa de um futuro identificado com a libertação do trabalho no campo.

Pudemos finalmente constatar em todas as fases do trabalho realizado com as crianças o impacto da desigualdade social e das diferenças de cultura, que afastam

as famílias e as crianças da escola, onde a criança vê a sua desvantagem traduzida em desigualdade de oportunidades face ao currículo escolar.

1.4. Das conversas centradas nas opiniões aos diálogos geradores de tomadas de posição

Como referimos tentamos com pouco sucesso utilizar o método de trabalho o GDF em sessões que estão documentadas nas notas de Campo nº 4, nº 8 e nº 7 que correspondem as sessões identificadas pelo mesmo número. Com esta escolha técnica, pretendíamos que as crianças justificassem ou refutassem opiniões, aumentando assim a sua percepção da diversidade de pontos de vista existentes no interior do grupo e que refletiam experiências e condições desiguais de acesso e sucesso no percurso escolar, começam tardiamente por todas (10 anos de idade).

Na sessão 4, procuramos focar a conversa nas experiências das crianças e estimulá-las a discutir sobre a diversidade das mesmas, tendo como desafio a escolha de um desenho que representasse a escola que era de todos e que tinha sido desenhada por cada um, com uso dos recursos materiais disponibilizados, mas também com a sua sensibilidade própria e experiência pessoal e familiar. As crianças foram convidadas a analisar e escolher os desenhos que considerassem mais bonitos e os menos bonitos, segundo critérios que, na fase inicial do processo não pareciam estar sob o seu domínio de ação. Com o desenvolvimento do grupo estes critérios tornavam-se cada vez mais explícitos e passíveis de serem consensualizados no grupo.

Constatamos que as escolhas das crianças refletiram posições e disposições sociais relativamente as relações (desiguais) de género aprendidas na família e comunidade, conformando-se com a tradição da comunidade que reserva o espaço privado para as mulheres e o público para os homens.

Os desenhos que foram observados e “eleitos” pelo grupo como sendo os melhores, ou seja os mais bonitos tiveram a autoria de 3 rapazes e 1 rapariga, enquanto os que foram considerados menos bonitos 2 eram da autoria de rapazes e 1 de rapariga; o maior contraste diz respeito aos desenhos que foram avaliados como feios pelo grupo; 2 eram do sexo feminino.

1.5. Da tomada de posição à prática de escolha e as suas consequências

A nota de campo 8 nos dá conta de como as crianças discutiram os desenhos com que criariam a imagem da sua escola nova. Depois de observar cada um chegaram ao consenso de que nenhum dos desenhos retratava a escola nova que elas idealizavam. No diálogo sobre este assunto argumentaram que a gostariam que a escola fosse maior, que tivesse um teto novo, bem como novas portas e janelas. A escola deveria também ser pintada de novo e ter um jardim. Deveria ter também um espaço de recreio com baloiços, campo desportivo e por fim, uma cerca que protegesse o jardim do gado na escola que circulava ao redor da escola (Nota de campo nº 9). A discussão que tinha sido motivada pela apresentação de uma imagem de escola rural em abstrato avançou no sentido das crianças identificarem um modelo próximo e real da escola que desejavam na Aldeia Deolinda: a Escola do Kuandja, da sede do Município.

O diálogo deixou em aberto a questão de saber se poderiam aspirar uma escola como a que idealizara e o que poderiam fazer para que este sonho se tornasse um projeto realizável. Foi neste contexto que foi retomada a conversa sobre o sonho do Carlos: ser Administrador Municipal. Seria este o papel social da autoridade que admiravam à grande distancia como fonte de autoridade oficial?

DA conversa gerada ao redor desta questão surgiu o projeto concreto de pedir uma entrevista ao maior responsável pelos assuntos públicos do Município. O grupo mobilizava-se agora para ir para além do que viviam como seu ofício como alunos, e que restringia as suas obrigações a realização de trabalhos de casa, estudo, rendimento escolar e assiduidade.

Falar com o Administrador Municipal sobre a Escola real atual e sobre a escola desejada, surgia como uma espécie de missão ou responsabilidade social acrescentada como atores que tentariam melhorar as condições de exercício, o não só do ofício que lhe estava destinado pela ação/ofício dos professores, mas também de exercício do seu direito à educação, que cabia ao Estado garantir.

Esta decisão das crianças de exercerem uma tarefa de tão grande responsabilidade, assustava as crianças, a começar pela necessidade de escrever a carta, na qual

solicitariam a visita oficial a Administração Municipal e uma entrevista ao Administrador. Carta que teria que levar as assinaturas de todos (Nota nº 7).

As crianças não queriam ser responsabilizadas por uma tarefa desta natureza nem das consequências que dali surgiriam. Mostraram com o seu silêncio e dificuldade de decisão sobre quem escreveria a carta, o medo que tinham de colocar-se diante do Administrador Municipal.

Para resolver a situação comecei por pedir às meninas, que habitualmente se retraíam mais em dar opinião, que indicassem quem elas achavam que poderia escrever a carta. A escolha do João, foi confirmada quando pedi a opinião dos rapazes.

Constatamos naquele momento, a competência que as crianças demonstram quando são chamadas a tomarem uma decisão de grande responsabilidade, como aquela. As crianças expressaram e tiveram que assumir as suas opiniões e pontos de vista sobre o assunto, mas decidiram o que achavam ser o melhor para elas enquanto grupo. Escolheram realmente a criança que estava em melhores condições de as representar, tendo em conta a sua atitude e comportamento na escola, e sobretudo o seu desempenho da escrita e da oralidade; a forma de escrever e falar do João parecia ser a mais adequada para representar o grupo e apresentar as suas opiniões perante uma entidade pública de alto nível, como o Administrador. Foi surpreendente ver neste momento, como as crianças se tornavam mais capazes de assumir com responsabilidade os seus direitos de escolha e decisão em assuntos que lhes diziam respeito, propondo para a mudança que pretendiam na escola, invocando a poder de decisão e a grande responsabilidade de outra instancia superior.

Coube ao João aceitar a decisão do grupo, que foi reforçada e legitimada pela autoridade que as crianças me delegavam como adulto, como podemos ver neste diálogo:

Quem vai escrever a carta para o Sr. Administrador?

...é o João

...eu não, eu não

... temos medo de escrever a carta...

... não tens escolha, foste o escolhido, só tens de escrever.

1.6. A tentativa de empoderamento e busca de reconhecimento social das Crianças

O processo de constituição das crianças como sujeitos participantes na construção deste outro lugar para as crianças, na sua difícil posição de “go between”, entre família, escola e comunidade portadoras de culturas diversas e por vezes antagónicas, não poderia terminar com a nossa presença. Por esta razão procuramos criar com elas condições novas de escuta e protagonismo social na escola e comunidade.

Conforme relamos nas notas de campo das sessões nº 9 e sessão nº 12, retornamos ao problema que as mobilizou para a investigação, ou seja para a distância entre a escola e a família e para o papel que elas poderiam ter na imaginação e edificação de pontes entre estes dois mundos reais tão distantes, diferentes e desiguais. Neste sentido desafiamos as crianças a elaborar perguntas que serviriam de guião para a entrevista aos pais e professores sobre o tema inicial . Foi decidido que convidaríamos apenas quatro pais a quem enviamos convocatórias para a entrevista. A escolha destes pais foi apenas em parte deicida pelas crianças, porque sentimos o quanto estavam constrangidas de convidar os próprios pais para esta entrevista. Realmente, ao longo dos trabalhos que realizamos e das conversas marcadas por muitos silêncios, pudemos ouvir e sentir o “medo” das crianças em relação ao adulto, incluindo pais, professores, director da escola.

Preferimos seleccionar pais e encarregados de quatro crianças, duas meninas e dois rapazes, crianças que não faziam parte do processo de investigação, as que ao longo do estudo demos conta que falavam apenas a linguagem local, mas que não conseguiram integrar o grupo no momento da sua formação.

As crianças pareciam estar mudas e não ter o que dizer ou perguntar sobre o que até então cera um “não assunto” para elas, o que pode ter explicado a sua ausência na primeira reunião em que contávamos também com a presença delas e não só

dos seus pais. Foi com muita persistência e tato que conseguimos que as crianças escrevessem duas questões a perguntar aos pais de outras crianças, estranhas ao grupo de investigação e que delegasse a estas crianças a responsabilidade de entrevistarem o único pai que compareceu a entrevista.

Sentimos a mesma dificuldade de empoderar as crianças na comunicação com os adultos quando nos ocupamos da preparação da entrevista ao Administrador Municipal.

O recurso ao “Faz de contas”, a simulação do papel de administrador por mim mesma criou algumas condições de quebra do silêncio entre as crianças (Nota de Campo nº8) até que uma das crianças decidiu partir para a elaboração do questionário.

No meu desempenho deste papel tive que sugerir uma espécie de “lista de exemplos” de questões que poderiam ser conversadas. Duas raparigas e dois rapazes foram então delegados da função de escreverem duas questões cada um. Li então as oito propostas de questões feitas pelas crianças mandatadas e coube a todo grupo seleccionar aquelas cujo conteúdo percebiam melhor; não conseguimos sequer perceber algumas perguntas, pelo modo caligrafia e gramática) com que estavam escritas. Uma vez mais as crianças decidiram pelo questionário feito pela Adelaide e pelo João (Anexos nº4) que foram escolhidos para fazer a entrevista aos pais e encarregados da educação e ao professor (nota de campo nº12).

Constatamos que a dificuldade de relacionamento entre pais e escola está fora do alcance das crianças e da sua ação. O contato da escola com as famílias só acontece quando há problemas graves com o filho (Nota de campo nº 10) e realmente a maioria dos pais não tem como acompanhar ou apoiar a realização dos trabalhos que as crianças levam para casa. Porque não dominam a linguagem usada pela escola, ou mesmo a língua oficial, que é diferente da que é usada também pelas crianças nas suas famílias e comunidades minoritárias de proveniência de um grande número de crianças. A escola funciona sem ter em conta esta cultura que é parte e do sentido ao pensamento, sentimentos e trabalho das crianças bem como das suas famílias na vida do dia-a-dia vivido entre a escola e a família, nas suas comunidades de pertença.

O aproveitamento escolar reflete esta falta ou impossibilidade de acompanhamento dos pais, e a descontinuidade entre ambiente escolar e ambiente familiar, o que é agravado quando as condições socioculturais da família são e colocam a criança em posição de desvantagem no acesso ao direito a educação.

A oportunidade de participação social fora desta relação pareceu-nos uma forma interessante de revitalizar algumas relações com a comunidade que, ao nosso ver, podem levar a outro tipo de envolvimento dos pais com a vida da criança na escola. Acreditamos que o exercício dos direitos da criança à participação, pode de certa forma empoderá-las na sua incómoda e frágil posição de mediadora da relação escola família.

Ganha assim todo sentido a afirmação de Alderson (citado in Christensen & James, 2005) de que “ Envolver todas as crianças mais directamente na investigação pode, deste modo, salvá-las do silêncio e da exclusão e de serem representadas erradamente, como objectos passivos”.

Considerações finais sobre um percurso de descoberta e de intervenção

Neste momento pretendemos concluir o relato deste processo tecendo algumas considerações sobre o projeto de investigação-ação participativa que realizamos com um grupo de Crianças da Escola Deolinda Rodrigues, com a esperança de que a sua concretização e discussão possa contribuir para a mudança da posição solitária com que as crianças que pertencem a comunidades rurais de Angola desempenham todos os dias o seu ofício de alunos, no incómodo e invisível lugar de mediadores da relação escola-família, nas suas comunidades.

Foi com esta disposição que procuramos compreender com as crianças os problemas que as afetam e dificultam o seu desempenho escolar, de um outro ponto de vista que é dado pela sua posição de actores sociais que participam ativamente na vida social, sob a autoridade dos adultos que as educam na escola e na família e comunidade.

Ao longo do projeto descobrimos pouco a pouco, as potencialidades dos recursos que reunimos no enquadramento teórico, e que mobilizamos à medida que se tornava mais difícil fazer uma leitura do problema para além da descrição da realidade imediata. Só assim pudemos reconstruir o nosso próprio ponto de vista de partida sobre a possibilidade de ação das crianças de famílias desfavorecidas na escola e na comunidade.

Descobrimos também que não basta a vontade de ouvir e dar voz às Crianças, por lhes reconhecer e os direitos que estão instituídos pela Convenção dos Direitos da Criança. Sentimos a dificuldade e a grande responsabilidade de criar as condições necessárias ao exercício do seu direito à participação em assuntos que as afetam directa ou indirectamente.

Ao planear e facilitar as atividades com que pretendia promover a participação das crianças no processo de investigação, senti quanto a valorização explícita desta participação, do valor da participação concreta de cada uma e de todas, era um elemento importante para elas próprias, mas também para a melhoria da própria escola enquanto contexto pedagógico e social da comunidade. Não foi fácil como prevíamos criar e sustentar as condições de escuta e de participação das crianças

que procuramos criar, no seio da escola, inserida numa comunidade de um meio rural disperso. Foi importante reconhecer o quanto as dificuldades das crianças eram também consequência das nossas dificuldades e falta de familiaridade com a cultura e a língua das suas comunidades de pertença. É sobre estas questões sobre as quais refletimos ao longo da nossa investigação-ação comprometida com a intervenção que deixamos algumas considerações finais.

1.1A passagem das intenções à prática de promoção protagonismo da Criança

Procuramos promover o reconhecimento social e protagonismo do grupo de crianças em todo o nosso percurso de investigação-ação participativa, mas destaco aqui três momentos distintos em que as crianças tentaram superar as barreiras e grandes distancias que as separam do mundo dos adultos de quem depende a sua educação:

1º Momento: aquando, da entrevista com o encarregado de educação onde as crianças foram capazes de elaborar e entrevistar os seus pais, desempenhando a tarefa com perfeição.

2º Momento: aquando da entrevista ao professor, onde a criança por meio de sua participação no trabalho de investigação produziu conhecimento referente à opinião deste profissional relativamente ao envolvimento e participação dos pais na escola.

3º Momento: ao visitarem a Administração Municipal e colocarem suas preocupações ao Administrador no sentido de obter respostas para a resolução dos problemas escolares que lhes afetam.

Cumprimos aqui o nosso objectivo de analisar e promover a escola à comunidade, tendo em conta que tal como refere Silva (2003), falar de escola família é falar de escola- família – comunidade, assim como reconhecemos o papel que as crianças “sofrem” quando esta relação não é de cooperação e entendimento mútuo, tal como refere Perrenoud (1995).

Com a ida das crianças à administração municipal procurámos criar condições de exercício do direito à participação que autoriza a criança a participar na reflexão dos

problemas da escola assim como na mudança, desempenhando assim o seu papel de actor social. Tal como refere James & Christensen (2005) as crianças e os jovens têm o direito de serem envolvidos em decisões que os afetam e este direito engloba as decisões que lhes dizem respeito enquanto grupo ou coletividade constituindo um reconhecimento das crianças enquanto atores sociais. O processo não teve tempo para ver concretizada a intervenção da administração local na escola prometida pelo Sr. Administrador Municipal no momento da visita e em diálogo com as crianças. Esperamos que tal possa acontecer num tempo útil, e que as crianças reconheçam esta intervenção como resultado da sua prática. Consideramos que é realmente fundamental que “ as crianças tomem conhecimento dos resultados das suas decisões, mesmo que estes resultados sejam aqueles que as crianças não esperavam, isto é, que não vão de encontro com suas expectativas “ (Fernandes, 1996).

1.2 Sobre as Conversas que não surgem do vazio da relação entre adultos e crianças

A releitura das nossas próprias notas de campo nos permitiu constatar as condições em que os temas foram emergindo ou se perdendo nas conversas com as crianças. Procuramos assumir, tal como sugere Graue & Walsh (2003), que não há ninguém melhor do que as próprias crianças para nos dar a conhecer e a resolver os problemas que as afetam. Neste sentido procuramos do que os temas e conversa e propostas de ação surgissem a partir da escuta ativa das crianças como como sujeitos potencialmente interessados na resolução de problemas no seu contexto.

No entanto nos confrontamos muitas vezes com o silêncio das crianças. O silêncio surgiu quando abordamos a temática da relação da escola com a família (Nota de campo nº 3) o que atribuímos em parte ao grande dificuldade que as crianças parecem ter em comunicar com os adultos, que na sua cultura ocupam uma posição de autoridade. Também não descartamos a hipótese de o tema escola/ família ser uma total novidade para eles

Vivemos a experiência de silêncio das crianças quando a comunicação tornava a sua língua materna a segunda ou terceira língua falada no grupo. A maioria das

crianças em casa, fala apenas a linguagem local (dialectos) para comunicar no seio da família e segundo códigos específicos do seu grupo social e da sua comunidade. Sentimos e pudemos estimar as grandes dificuldades que aquelas crianças enfrentaram ao ir para a escola, que as obriga a usar a linguagem da cultura escolar, que usa o código elaborado que as coloca em conflito com o código que usa para sentir e pensar, num contexto e condições de “descontinuidade cultural” (Bernstein, 1986). O sistema de comunicação da escola, pode realmente exigir da criança a alteração da sua identidade social e provocar o rompimento com a sua experiência vivida e com o que aprendeu no seio da família, para que ela possa identificar-se com o ofício de aluno e todo contexto da vida escolar. Constatamos que a família, sobretudo na figura do pai e/ou da mãe, de muitas crianças falam apenas a linguagem local (Nota de campo nº 10) e não tem uma boa experiência na escola e que talvez por isso, nem sequer abordem aspectos ligados à escola, na comunicação com os filhos, como analisa Bernstein (1986).

1.3 Os não-assuntos entre adultos e crianças ou interditos culturais da comunidade

O nosso confronto e tomada de consciência com os silêncios das crianças surgiu em diversos momentos a propósito da cultura e valores culturais de que as crianças são portadoras.

Destacamos destes momentos o silêncio das crianças e de modo especial das raparigas, quando lhes perguntei sobre os rituais de passagem que todas já poderiam ter vivido pela sua idade.

Embora com esta conversa quiséssemos fazê-las sentirem-se conhecedoras, melhor conhecedoras do que nós da sua cultura, sentimos pelo seu silêncio que estávamos a “invadir” a sua intimidade.

Pretendíamos que falássemos das festas tradicionais realizadas na sua aldeia (Nota de campo nº 7) mas não contávamos que a menção aos rituais de passagem que acontecem com as raparigas e rapazes na fase de puberdade, e que tocam diretamente a relação delas com o seu corpo e sexualidade as pudesse deixar tão constrangidas. Senti naquele momento concreto, que não deveria ter colocado

qualquer pergunta ou tratar o tema daquela forma. Recordei a afirmação de Christensen & James (2005) de que o "investigador precisa saber que questão deve colocar num estudo com crianças e quais as melhores maneiras de as colocar, assim como deve saber que questões não devemos colocar e também como não as colocar, e por isso é reconhecido como uma das chaves para uma investigação de sucesso".

A intenção de provocar uma conversa sobre as suas experiências, opiniões e sentimentos em relação à tradição colocou a criança na posição de questionamento dos rituais tradicionais que criam rupturas e novos inícios no ciclo de vida e no quotidiano de crianças que crescem e se desenvolvem com a representação simbólica da sua cultura, isto é, os costumes, hábitos. Talvez não tivéssemos podido questionar o fato das crianças permanecerem longe da aldeia e da família no acto do ritual, quando o que nos interessava era saber apenas em que medida a sua participação neste ritual interferia na sua escolarização, deixando-a em desvantagem quanto à realidade escolar.

A análise do conteúdo desta sessão, e as opiniões expressas pelas crianças que falaram nos permitiu aferir que elas permanecem aproximadamente um mês distante da família e da escola, Neste período elas permanecem sob cuidado de anciãos, e de outros adultos ligados a comunidade. Trata-se de um acto é realizado em conjunto com outras crianças da aldeia, com a mesma idade. No entanto as crianças permanecem ao ar livre, neste período prolongado sendo-lhes dado cobertores que não suficientes para suportarem o frio, em tempo de cacimbo. Esta é também uma situação em que é mais visível a situação de submissão inerente ao papel da mulher a quem não é permitido que se aproxime sequer do local onde as crianças permanecem.

Durante esta conversa sobre o ritual, fomos sensíveis ao silêncio das raparigas, uma das quais negou já o ter vivido, mantiveram-se caladas, protegendo-se da possibilidade de serem questionadas sobre os seus sentimentos, emoções e intimidade, isto é, a sua sexualidade. O seu silêncio nos deu a saber que como investigadora eu não deveria me sentir autorizada a colocar em questão e a questão a ligação e aquela forma de participação das crianças na comunidade a que

pertencem. Uma vez mais reflectimos com Christensen & James (2005) de que “... conhecer que questões colocar e as maneiras melhores de as colocar, assim como saber que questões não devemos colocar e também como não as colocar, é reconhecido como uma das chaves para uma investigação de sucesso”.

Concluimos que a escuta das opiniões das crianças é realmente fundamental para a produção de conhecimento sobre as suas vidas reais e concretas mas que é igualmente fundamental que o investigador respeite a cultura de pertença da criança. O respeitar pelo seu ponto de vista, requer uma atitude e percepção muito sensível sobre os assuntos que podem ou não ser objeto de uma investigação comprometida com a transformação social. Pensamos que esta sensibilidade foi reforçada pela experiência deste incidente crítico, que nos levou a refletir sobre a nossa própria relação com a cultura local.

Outro aspeto que consideramos importante foi o de abrimos outros tópicos no estudo com crianças, temas como o vestuário da população e o uso da linguagem.

1.40 inesperado silêncio sobre a relação família escola: um não assunto nas suas vidas?

Na nossa investigação tivemos vários cuidados de garantir condições de expressão de opiniões e aprofundamento da reflexão do grupo sobre a sua escola real e imaginária/desejada, e sobre a relação entre pais e professores, neste contexto.

Tivemos o cuidado de abordar as crianças antes de qualquer compromisso de investigação com uma breve conversa com a turma, sobre o projeto. Escuta de interesse e opinião das crianças sobre o tema da relação escola família. Só depois fizemos convite a participação das crianças. As crianças manifestaram interesse em participar como também afirmaram o horário das sessões.

Eu: preciso saber mais uma vez quem está disponível a participar no projecto, duas vezes por semana e durante uma hora e meia sem desistência.

Crianças: levantaram as mãos.

Eu: Estão dispostos a participar na investigação e tornarem-se investigadores?

Alunos: sim

Eu: Acham mesmo esta hora favorável para vocês? Não querem sugerir outra hora para os nossos encontros?

Alunos: Está mesmo bom

1.50 nosso (re) encontro com a Escola como terreno supostamente uniforme e conhecido

O primeiro e único encontro que tivemos com os Pais das crianças da turma aconteceu na sequência do nosso convite para a apresentação do projecto, com o qual pretendíamos criar pontes que aproximasse os pais/encarregados de educação, com a possível ajuda e participação ativa das crianças. Pretendíamos auscultar o seu interesse pela resolução de um problema que parecia afectar a assiduidade e o aproveitamento dos seus filhos enquanto alunos da escola. Queríamos também escutar as suas opiniões sobre o projeto, sobre a participação dos filhos e pedir-lhes consentimento para a realização de sessões de investigação-ação com as crianças que poderia implicar o uso de fotografias, gravação em áudio e vídeo; saídas da escola etc.

Tudo o que nos parecia mais habitual foi estranhado por nós quando os pais chegaram a reunião convocados por nós, com os seus fatos de trabalho do campo, munidos de facões à cintura e catanas na mão. As mulheres chegaram com bacias de plástico coloridas, sacolas de sarapilheira e com bebês nas costas presos pelos panos. Tudo isto nos surpreendeu pelo reencontro com uma comunidade de camponeses, onde a maior parte falava apenas a linguagem local, que não dominávamos. Pais e mães expressavam-se todos nos dialetos locais. A sua apresentação física trazia os hábitos do quotidiano da comunidade, as actividades que desenvolviam para dentro da escola. Esta forma de apresentação dos homens deixou-me preocupada e ansiosa, por ter sido algo inesperado.

Nos vimos na posição de quem precisou da ajuda. Foi um dos pais/encarregados quem teve que fazer a tradução. Foi nestas condições de vulnerabilidade face a uma

conversação feita noutra língua e com outros códigos de linguagem que acolhi o veredicto do pai de uma das crianças que assumindo o papel de porta-voz dos outros pais e encarregados de educação disse:

“Nós concordamos com o trabalho que vai fazer com as crianças, tudo que for bom para elas, nós aceitamos”.

Já nos bastava a surpresa no dia da reunião, quando constatamos que as crianças não estavam presentes porque tinham ido para casa. Não era isto o que prevíamos que acontecesse, tendo em conta a nossa experiência do que se passa nas escolas do meio urbano, onde os pais levam as crianças na escola. Senti também a ausência do professor da turma naquele momento como mediador do diálogo, ausência que se manteve em todo percurso dos trabalhos.

Vivemos esta barreira linguística e a desvantagem que esta acarreta na comunicação em outros momentos. No nosso primeiro contacto com as crianças tentamos que houvesse simpatia e sintonia imediata na comunicação entre nós, reconhecidas pelo papel de investigadora e as crianças como nossas convidadas a iniciar um caminho de procura de conhecimento e reconhecimento. Por isso me apresentei a elas como colega na sala de aula e por isso as acompanhamos ao recreio no momento da entrega da merenda escolar. Mas foi nesse momento quando as crianças começaram a dialogar entre elas é que nos vimos a parte de um diálogo que era feito na sua linguagem local (Nganguela e Umbundo). Percebemos o quanto elas se sentiam e mostravam mais á vontade na comunicação entre pares que parecia fluir espontaneamente. Dado que tinha assumido o papel de “colega” no início, não consegui evitar a sensação de estar sendo “excluída” do grupo, permanecendo “fora da conversa”, sem perceber o que elas falavam, por falta de domínio da linguagem local e das crianças.

Este desafio manteve-se presente nas conversas e todo trabalho que fomos realizando com e entre as crianças, tendo que recorrer muitas vezes ao “trabalho” e competência de tradução simultânea das crianças, sem a qual eu não poderia comunicar com elas e elas comigo. O impacto da diferença de códigos sociolinguísticos foram vividos também por nós enquanto investigadora e parceira das crianças, num ambiente de descontinuidade cultural mas no qual pudemos ir

construindo alguns sentidos comuns para o nosso trabalho e desejos de mudança e melhoria da escola.

1.6O (re) encontro com os alunos, na condição de “quase adultos” de uma outra comunidade.

No curso da investigação estranhámos também a nossa disposição inicial no encontro com crianças que não correspondiam a nossa imagem de crianças do ensino primário, já que prevíamos convidar crianças de 9-10 anos para o nosso projeto. Tal como referimos começámos a nossa investigação com todos os cuidados para que o encontro inicial com a crianças ocorresse de forma natural. Pretendíamos criar um clima de comunicação em que fosse possível uma comunicação tão horizontal quanto possível para contrariar a assimetria e assegurar a alternância de posições no diálogo que imaginávamos que poderia fluir entre nós e elas.

Esta foi a intenção de começarmos pela observação participante na sala de aula e recreio, onde queríamos tornar evidente a distinção entre o papel de professor e o nosso como potencial parceira de investigação. Queria que nos reconhecessem na posição de quem procura descobrir a sua experiência em vez de quem lhe quer ensinar conteúdos, na expectativa de resultados. Queríamos criar laços de empatia imediata quer no contexto da sala de aula quer no recreio.

Como pudemos observar em muitos diálogos esta alternância de papéis não aconteceu na comunicação. O silêncio do grupo face aos desafios que apresentávamos não parecia ser um ato de resistência a comunicação mas antes uma dificuldade grande de comunicar com um adulto, que na sua cultura ocupa uma posição de autoridade, exercendo sanções e punições, que também pudemos conhecer.

.... Rafael: este resultado não estava bom

Eu: não estava, então porquê que vocês não disseram ao professor?

Alunos: não dá para falar (abanando a cabeça).

E momentos antes da entrevista com o encarregado

Eu: estão prontos?

João: não

Eu: Porquê?

João: tenho medo

Mais adiante pudemos compreender estes silêncios, pela diversidade de estádios de domínio da língua portuguesa, numa comunidade que tinha uma ou mais linguagens locais.

Eu: Já ouviram falar sobre relação escola e família?

Alunos: silêncio

Eu: nunca ouviram falar da ligação da escola com os papás?

Alunos: não

Eu: então reparem para essa imagem (anexos) que está ali, (afixada num quadro de parede) o que vocês vêem nesta imagem?

Alunos: uma escola

Eu: sim uma escola, e o que tem ao lado da escola?

Alunos: silêncio, os alunos não respondiam

Pudemos questionar a nossa suposta familiaridade com os estádios de desenvolvimento dos membros do grupo, quando nos relataram que todos ou quase todos já teriam vivido o ritual tradicional de passagem para a vida adulta; rituais que delimitavam muito bem a divisão de papéis sociais de género e geração. (homens-mulheres; jovens-anciãos)

1.70 sentimento de familiaridade com a cultura como parte de um caminho a prosseguir

Recordo aqui o sentimento com que escrevi a nota de campo, onde falava sobre a atividade das meninas no recreio da Escola. Falava sobre o modo como elas aproveitavam o tempo de recreio para trançar o cabelo umas das outras. Referia então que isto acontecia para aquelas que tinham o cabelo solto ou em que as

tranças já se encontravam velhas (de muitos dias). Dizia que foi ao ouvir o que as crianças diziam a este respeito que fiquei a saber que elas aprendiam a trançar o cabelo com as mães e começavam desde muito cedo, acrescentando que “a habilidade para trançar o cabelo é algo que se adquire com o processo de socialização, isto é, na educação que a mãe dá as raparigas, preparando-as para serem mulheres e esposas”.

Este era realmente um saber que tínhamos suficientemente sabido e sentido quando nos colocamos no papel de quem observa e procura ler o que vê com outros olhos e procura ler e interrogar o que é conhecido como estranho, usando outras palavras apropriadas do mundo científico, onde as dúvidas mais do que as certezas nos podem levar a caminhar adiante:

“Os aspectos culturais espelhados neste primeiro tema foram visualizados através da observação participante (Nota de campo nº 1) em que as crianças participantes do grupo de trabalho aproveitavam o momento do intervalo para aperfeiçoar e partilhar as suas aprendizagens culturais. Elas trançavam o cabelo umas às outras. Transportavam para escola os símbolos da cultura, hábitos que são aprendidos no seio da família, isto é, com o processo da socialização”.

Bibliografia Consultada

Almeida, M. Vítor. (2010). O Mediador Socio- Cultural Em Contexto Escolar. Contributos para a compreensão da sua função social. Portugal: Edições Pedagogo, Lda.

Almeida, S. R. Marina (2005). Caminhos para a Inclusão Humana – Valorizar a Pessoa, Construir o Sucesso Educativo. 1ª Edição, Asa Editores.

Arends, I. Richard. (2008). Aprender a Ensinar. Mc Graw Hill. Higher Education. 7ª Edição. España, S.A.U.

Bastos, A., Fernandes, G. L, Passos, J. & Malho, M. J. (2008). Um Olhar Sobre A Pobreza Infantil. Análise das Condições de Vida das Crianças. Edições Almedina. SA.

Beltrão, L. & Nascimento Helena. (2000). O Desafio da Cidadania na Escola. Editorial Presença 1ª Edição.

Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). “Les Exclus de L’Intérieur.” In Actes de la Recherche en Sciences Sociales, nºs. 91/92, Paris, Editions da Minuit, 1992,pag. 71-75. Com (Tradução e Adaptação de Custódia Rocha).

Cardoso, M.Carlos. (2005). Educação Multicultural. Percursos e práticas reflexivas. 1ª Ed. Textos Editores..

Coutinho, P.Clara (2013). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. 2ª Edições Almedina, S.A.

Díaz- Aguado, M. J. (2000). Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa. Porto: Porto Editora.

Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H. & Neves, I. P. (1986). A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Dubar, C. (1997). A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto Editora.

Gaitán, L. M. L. (2011). Ciudadanía Y Derechos de Participación De Los Niños. Editorial Sintesis. España.

- Gómez, C., Freitas, P., & Callejas, G. V. (2007). Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. 1ª Edição Profedições, Lda./ Jornal a Página.
- Gonçalves, M., Bento (2012). Educação, Trabalho e Família. Trajetórias de Diplomados Universitários. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Christensen, P. & James, A. (2005). Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Lima, S. J. Rosa. (2003) Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Desenvolvimento levantada do chão... Com os pés assentes na Terra. Desenvolvimento local. Animação Comunitária. Investigação Participativa. Porto.
- Marques, R. (2001). Educar com os pais. Editorial Presença, Lisboa. 1ª Edição
- Marques, R. (1997). A Direcção de Turma. Integração Escolar e Ligação ao Meio. Texto Editora, Lisboa.
- Marques, R. (1997). Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível. Livros Horizonte.
- Mendes, P. C. Ana. (2006). Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação. In “*Contextos Migratórios e Educação intercultural*”. Areal Editores..
- Musgrave, W. P. (1979). Sociologia da Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pardal, L. & Lopes, S. E. (2011) Métodos e técnicas de Investigação Social. Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1995). Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Porto Editora.
- Pinto, A. C. (1995). Sociologia da Escola. Editora McGRAW- HILL de Portugal, Lda.
- Pinto, G. A. (2003). O Trabalho e a Escola. No quotidiano das Crianças dos Meios Rurais. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (1997). As Crianças – Contextos e Identidades. Coleção In fans. Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho.

- Rocha, H. M. Pereira, (2006). O envolvimento Parental e a Relação Escola- Família. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Santos, A.A, Bessa, A.R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro. 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas. Para directores, professores e pais. 2ª Edição.* Porto Editora.
- Santos, B. R. Almeida, (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão.* Instituto Piaget.
- Saraceno, C. & Naldini, M. (2003). *Sociologia da Família.* Editorial Estampa.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas. 1ª Edição.* Edições Asa.
- Sarmiento, T., Ferreira, I. F, Silva, P. & Madeira, R. (2000). *Infância, Família e Comunidade. As Crianças como actores Sociais. Colecção Infância.*
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas Escolas (Ciências da Educação 38).* 1ª Edição. Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, C., (2010). *Crianças e Direitos de Participação: A construção de um Percurso.*
- Silva, L. A., Macedo, S. L. V. A., & Nunes, A. (2001). *Crianças Indígenas. Ensaio Antropológico.* FAPESP.
- Silva, P. (2003). *Escola- Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder.* Edições Afrontamento.
- Silva, A. Eugénio (2011). *Educação no Meio Rural em Angola: Tradição, (Des) igualdade de género e Cidadania.*
- Silveira, L. & Wagner, A., (2009). *Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores.* Artigo científico. Universidade Luterana do Brasil – Campus Gravataí. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.13 no.2* Campinas.
- Soares, N. Fernandes (2000). *Actas do Congresso Internacional. In “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”.* III Volume. Instituto de Estudos da Criança Universal do Minho. Braga, Portugal.

Soares, N. Fernandes (1997). As crianças. Contextos e Identidades. In “Direitos da Criança: Utopia ou realidade”. Editora, Bezerra.

Soeiro, A. & Pinto M. (2009) -UP- Como abordar...A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação. In “*O Projeto `inter` e a Educação Intercultural*”

Sousa, S. C., Ramos, J. R. & Silva, A. S. (2012). IV FIP. Parnaíba- P.I/ Brasil. Família e Escola: Uma parceria indispensável para o desenvolvimento do educando e de toda a sociedade. Realize Editora

Sousa, F. (2012). Etnografia de Angola. Entre a Pesquisa e o Desenvolvimento de Políticas Culturais. Mayamba. Coleção Kunyonga.

Walsh, J. D., & Graue, E. M. (2003). Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Vilela, Mário. (2006) – UP- A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e educação. In. *O ensino das “Línguas” em ambiente bilingue: o exemplo caboverdiano*. Areal Editores.

Documentos Consultados

Governo de Unidade e Reconciliação de Nacional (2000). Relatório de Seguimento das Metas da Cimeira Mundial pela Infância. República de Angola

Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos. (2013). Pela Aceleração dos objectivos da Educação para Todos. Reforcemos a Mobilização Geral de Angola e África. Governo da R. de Angola, Ministério da Educação.

Webgrafia

INIDE. Ministério da Educação (2003). Sumário. Caracterização global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo. <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/curriculo%20do%20Ensino%20Primario.pdf> c. cedido aos 4/6/2014.

Portal do Governo da Província da Huila
<http://www.huila.gov.ao/InformacoesProvinciais.aspx?tipo=Perfil> cedido aos 9/6/2014
as 13h 24medido aos 11/6/2014 as 6h 51m.

. <http://hdl.handle.net/10773/3827> cedido aos 13/7/2014 as 21h00

Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação de António, A. S.,
(2011). Se Podes, Repara. Em Torno da Relação Entre a Escola e a Família
http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/4167/1/ART_AnaSofiaAntonio_2011.pdf

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. Unesco (2002).
Acedido aos 5/7/2014 as 15h 35.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des)
igualdades. Salvador, Universidade Federal da Bahia.
[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306854983_ARQUIVO
_EDUCACAONOMEIORURALANGOLA-XICONLAB.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306854983_ARQUIVO_EDUCACAONOMEIORURALANGOLA-XICONLAB.pdf) cedido aos 14/7/2014 as 8
h00.

A História do Povo Bantu,
<http://inzonkongombila.no.comunidades.net/index.php?pagina=1412834852>, cedida
aos 18/7/2014.

Legislação

- Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola de 31/12/2001

Outros Documentos

Relatório do Fórum Nacional de Educação Para Todos, (2013). Pela
Aceleração dos Objetivos da Educação Para Todos. Reforcemos a Mobilização
Geral de Angola e África. Plano Nacional de Educação Para Todos. Nº 6, Centro de
Convenções de Talatona, Luanda.

Anexos

Notas de Campo nº1

Sessão nº 1 dia 31/03/ 2014

Local: Escola Deolinda

Actividades: Observação Participante

Hora: 9h 30 m

Ao entrar para a sala os alunos levantaram-se e saudaram-me como professora. Para haver sincronia entre as crianças e o investigador, (eu), houve necessidade de apresentar-me como colega deles, o que provocou alguma admiração e risadas por parte das crianças, tendo em conta a idade.

Eu: Bom dia pode sentar-se mas não precisam chamar-me professora, mas sim de Carla ou colega, porque a partir de hoje serei vossa colega.

Alunos: Nós nos sentamos, obrigada Sra. Professora. E repetindo para eles, tive de dizer colega Carla.

Alunos: repetindo, nós sentamos, obrigada colega Carla.

Dirigi-me ao fundo da sala, deixando os alunos atónitos sob tudo o que se estava a passar e murmuravam uns para os outros, se com a minha idade seria mesmo colega deles.

Eu pretendia fazer uma observação participante às crianças em aula normal com seu próprio professor e depois explicar o projecto ao professor, aconteceu que o professor da turma já faltava a uns 3 dias e naquele dia a turma estava com um professor auxiliar. No momento do intervalo saímos para o pátio e apercebi-me que os alunos dialogavam uns com os outros mas na linguagem local, ficando eu de fora da conversa por falta de domínio da linguagem.

O intervalo dos alunos era preenchido com o lanche da merenda escolar, e para criar empatia com os alunos e como era no momento colega, tive de participar no lanche.

Eu: o que fazem a hora do intervalo?

Graciana: vamos receber lanche

Eu: onde recebem o lanche?

Graciana: aqui no lado da escola, na casa do soba

A escola Deolinda Rodrigues está abrangida ao programa de merenda escolar que Angola implementa já há alguns anos. O programa tem como objectivo acudir o problema de alimentação das crianças e sua complementaridade nutricional,

ajudando assim as famílias, bem como motivar as crianças a estarem presentes na escola. Participamos assim do lanche.

No momento do intervalo os alunos formavam grupos, as meninas de um lado e os rapazes do outro e a conversa era feita na linguagem local (Ganguela) falada pela maioria dos alunos, enquanto outro grupo em minoria falava outra língua do centro do país (Umbundo). Notei que o grupo de meninas aproveitou o intervalo para actividade feminina (trançar o cabelo para realçar a beleza da mulher), trançavam-se umas às outras, bastava ter o cabelo solto.

Eu: fazem tranças todos os dias?

Adelaide: só quando uma tem o cabelo mal ou as tranças velhas

Eu: onde aprenderam a trançar o cabelo?

Adelaide: em casa, com a mãe

Passados alguns minutos voltamos a aula, dando continuidade aos exercícios.

Nota de Campo nº 2**Sessão nº 2****Data: 3/04/2014****Local: Escola Deolinda****Atividades: encontro com os pais/encarregados**

Cheguei a escola as 8h 55 minutos e já lá estavam encarregados de educação a espera do encontro, sem no entanto saberem quem presidiria o encontro. Eu pretendia que a convocatória estivesse em nome da direcção da escola para motivar os pais e encarregados a comparecerem a reunião. Aconteceu que das 40 convocatórias distribuídas apenas compareceram 25 encarregados de educação, num total de 58 alunos.

Os homens apresentavam-se com indumentária própria do contexto, botas de borracha, chapéus arredondados a volta da cabeça e munidos de instrumentos de trabalho como a catana, enxada e facões, e as senhoras apresentavam-se com bacias, sacolas, e algumas com bebés as costas.

Pretendia encontrar o director da escola para facilitar a comunicação com os encarregados por meio de uma tradução do português para as diversas linguagens faladas na comunidade. Tive dificuldades em manter a comunicação com os pais devido a linguagem que usavam. Pretendia estar com as crianças encontro com os encarregados de educação para escutar a opinião das crianças e posteriormente dos pais. Aconteceu que a hora programada para o encontro com os pais já os alunos se tinham retirado da escola por ausência do professor.

Dirigimo-nos para a sala e começamos as 9h e 35m, logo depois da saudação passou-se aos objectivos do encontro.

Terminada a apresentação dos objectivos, pedi aos pais opiniões sobre o que estávamos a abordar e estes, nada sugeriram. Por fim deram o consentimento, para desenvolver o projecto com as crianças e fazer o registo de suas opiniões.

Encarregado João: Nós concordamos com o trabalho que vai fazer com as crianças, tudo que for bom para elas, nós aceitamos.

Os pais prometerem colaborar nas actividades do projecto.

No final os pais assinaram numa folha como consentimento do projecto mas houve encarregados que não souberam escrever o nome e pediram ajuda aos outros pais.

Nota de campo nº 3

Data: 7/04/ 2014

Local: escola Deolinda

Hora: 14 horas- 15h45m

Atividades: Opinião das crianças sobre relação escola/ família

Estive na escola as 9 horas. Saudei as crianças expliquei-lhes que tive encontro com os pais no dia 3/4/2014 no qual eles faltaram.

Eu: Vocês não sabiam do encontro com os pais?

Rafael: sabíamos, nós fomos embora porque nos disseram que o professor não ia vir na escola.

O objectivo era marcar a primeira hora de trabalho, uma vez que no dia agendado as crianças não compareceram. E depois de alguma conversa com as crianças marcamos ficou marcado para começarmos no mesmo dia as 14 horas.

A caminho da escola (12km da sede do município) encontrei algumas crianças que viviam no Cangumbe (outra aldeia) que fica a 6 km da escola, a pedirem boleia aos carros que ali passavam, e verifiquei que eram crianças da turma parei e levei todas para escola. Começamos com o trabalho as 14horas e 3 minutos

Eu: Boa tarde colegas. Os alunos confusos responderam-me assim:

Crianças: Boa tarde professora, colega (risos)

Perguntei-lhes sobre a caminhada que haviam feito, uma vez que tinham de almoçar em casa.

Eu: Acham mesmo esta hora favorável para vocês? Não querem sugerir outra hora para os nossos encontros?

Crianças: Está mesmo bom

As crianças decidiram o mesmo horário de trabalho.

Num grupo de 12 crianças, as primeiras a chegar na escola, formamos o grupo de trabalho. Sentadas em U, dividi o grupo ao meio ficando 7 de um lado e 5 do outro, tirei duas crianças de cada lado, completando o grupo 9.

Começamos com o trabalho. Falei-lhe sobre o projecto e depois os objectivos e perguntei-lhes sobre a disponibilidade para participarem.

Eu: Quem está disposto a participar nessa investigação?

As crianças apresentaram um pouco de receio no princípio mas depois levantaram os braços como aprovação para participarem no trabalho.

Eu: Estão dispostos a participar na investigação e tornarem-se investigadores?

Alunos: sim.

Eu: Vamos gravar toda a nossa conversa e vamos usar uma máquina para fotografar os encontros?

Crianças: Sim. Diziam que não tinha problemas e que queriam participar

Eu pretendia estar com os alunos, fora da sala de aulas, mas aconteceu que a escola não oferecia condições para trabalhar num diferente, bem como na aldeia não havia.

E passamos para o primeiro tema da sessão

Eu: Já ouviram falar sobre relação escola e família

Crianças: em silêncio

Eu: nunca ouviram falar da ligação da escola com os papás?

Crianças: não

Mostrei uma imagem as crianças para estimular a conversa, que retratava a escola separada da família.

Eu: o que vocês vêem nesta imagem?

Crianças: uma escola

Eu: sim uma escola, e o que tem ao lado da escola? As crianças ficaram em silêncio. Passado um tempo responderam.

Rafael: prédio.

João: está no prédio

Pedi as crianças que reparassem de novo a figura e voltei a perguntar

Alunos: murmuravam algo (sem se perceber o que diziam)

Adelaide: Uma cidade.

Realmente era uma cidade, que estava longe da escola dividida por uma linha.

Eu: E esse círculo o que vos parece ser?

Rafael: quintal

Por fim aproveitei para explicar-lhes sobre a imagem. Que era uma escola que

estava numa parece numa cápsula, fechada isolada da comunidade, dos pais. Depois de tudo isso, perguntei as crianças.

Eu: como é aqui a vossa escola? É como essa?

Crianças: não

Eu: Por exemplo aqui, temos a vossa escola, onde é estão as vossas casas? Onde está a cidade? As vossas casas ficam aonde? Ficam ao lado da escola?

Crianças: sim

Eu: Está correcta a relação da escola com a família na imagem? A escola tem que ser mesmo assim? Fechada, numa capsula fechada, num quintal alto, onde não liga os vizinhos, nesse caso os vizinhos são os pais dos alunos, não é? Tem que ser mesmo assim?

No final a Inês respondia que sim e a Adelaide que não.

Eu: como é que tem de ser?

Eu: agora vocês vão- me dizer como é a vossa escola, se é assim como essa fechada dentro de uma capsula que não liga ninguém, não ouve os pais, não liga os vizinhos porque ela prefere ficar fechada trabalha sozinha, só os professores e os alunos, os pais não podem chegar próximo da escola, ou se a vossa escola tem relação com os pais, se deixa os pais participarem nela.

Crianças: sim

Eu: Vocês é que sabem se vão escrever ou se vão desenhar. Quem quiser desenhar tem lápis de cor aqui (coloco o material todo nas carteiras) vocês é que sabem o que vão fazer, quem quiser escrever, pode também escrever falar por palavras dele.

As começaram, optando todos pelo desenho, enquanto a Adelaide e a Ana meteram-se em conversa. Passados, o tempo terminaram o desenho da escola.

Eu: Terminados os vossos desenhos preciso então saber mais uma vez quem está mesmo disponível a participar no projecto, duas vezes por semana e durante uma hora e meia sem desistência.

Crianças: todos levantaram as mãos.

Então vamos elaborar uma declaração de consentimento vosso e com vossas assinaturas por baixo.

Pegamos assim no material disponível (cartolina, guaches, pincel, água, papel branco, esferográfica) e elaboramos a declaração. (Ver anexo).

Eu: estamos em condições de começar o trabalho, uma vez que vocês comprometeram-se a participar. Ao longo das sessões quem achar que não quer dar continuidade no projecto pode rescindir ou terminar com o contrato mas primeiro deve avisar.

Perguntei aos alunos se já tinham ouvido falar de um contrato e o que poderíamos escrever, os alunos ficaram novamente em silêncio. Por fim escrevi a minha proposta no quadro (ver anexos) e perguntei a eles se pretendiam mudar alguma coisa e eles responderam que não.

Sugeri ao grupo que indicasse alguém para então escrever o contrato na folha de cartolina provocando assim uma pequena inquietação porque ninguém queria responsabilizar-se. Com opinião minha acabaram por escolher o João. As Crianças elaboraram o contrato e por fim colocaram as mãos pintadas como registo digital.

Nota de Campo nº 4

Data 8/4/2014

Hora: 14h as 15h 30m

Participaram: 9 crianças

Atividades: caracterização do grupo e análise dos desenhos

As crianças começaram com muitas dificuldades nesta sessão para caraterizar o grupo, dando o nome como mascote do grupo.

Eu: Já encontraram nome para o grupo?

Adelaide: ainda

Rafael e outros: ainda não

Eu dei-lhes mais algum tempo

Rafael: Welwitcha

Eu: Welwitcha? O que é a Welwitcha?

E o João repete:

João: Welwitcha

Eu: Welwitcha, mas o que é a Welwitcha?

Adelaide: é uma planta

As 14h e 48 minutos passámos para outra temática da 3ª sessão, análise dos desenhos feitos na sessão anterior.

Eu: deu-me a entender que a escola que você desenha é parecida com aquela que tínhamos ontem na imagem que não se relacionava com as famílias, com a comunidade, será assim a tua escola também?

Eu: Suzana, o quê que desenhaste?

Suzana: uma escola e plantas

Eu: então para ti a escola é só assim, com plantas? Não falta mais nada? O quê que a Suzana acha que falta na tua escola?

Eu: achas que devem fazer parte da escola?

A Suzana respondeu que sim

Eu: queres acrescentar algo no teu desenho? Eu: Carlos o quê que desenhou?

Carlos: a escola

Eu: Onde é que estão os outros elementos que pertencem a escola?

Carlos: os pais.

Eu: onde é que os pais devem ficar, ao lado ou fora da escola?

Carlos: ao lado

Eu: Daniel, o quê que desenhou?

Daniel: escola

Eu: mais, só está a escola, só desenhou a escola?

Daniel: sim

Eu: João, o quê que desenhou?

João: uma escola

Eu: faz mais parte dela algo?

João: faz

Eu: o quê?

João: os pais

Eu: não estão aí. Quem fez um desenho que esteja a família?

Eu: Ninguém desenhou uma escola em que a família ou pais estejam presentes

nela, fico com a ideia de que a escola Deolinda Rodrigues não tem estado a realizar actividades onde os pais estejam presentes.

Eu: Temos aqui a vossa escola, o quê que vocês mais gostam na vossa escola?

A Adelaide e o Evaristo respondem que gostam de estudar

Eu: para quê que vocês querem estudar?

João: para aprender a matéria

Daniel: aprender a escrever

Adelaide, João, e o Evaristo respondem: aprender a ler

Eu: acham importante aprender a ler e escrever? Vocês são crianças, acham importante aprender ler e escrever?

Grupo: sim

Eu: porquê?

João: porque ninguém te ralha

Eu: uma pessoa que saiba ler e escrever como é seu futuro?

João: para no futuro ser alguém e poder trabalhar

Do desenho feito sobre a “escola e relação com os pais, Adelaide especificou que os pais não aparecem na escola e o João afirmou que os pais dele têm relação com a escola. O Evaristo, a Adriana, Adelaide, Ana, a Suzana e o Rafael quiseram destacar as flores, as árvores que a escola tem. O Daniel e o Carlos apenas desenharam a escola Deolinda Rodrigues.

Eu: qual é o vosso sonho? Vocês no futuro querem ser o quê?

Adelaide: Professora. E o grupo (risos)

Eu: A Suzana, o quê que quer ser no futuro?

Suzana: professora

Eu: Carlos?

Carlos: Administrador

Grupo: (risos)

Eu: Administrador de quê?

João (responde pelo outro): disse que administrador da Jamba

Alunos: (risos)

Eu: Conhece o administrador do município?

Carlos: sim

Eu: já tiveram contacto com ele alguma vez? Eu. Gostarias de estar com ele? O Carlos responde que sim.

Eu: o que irias dizer ao Sr. Administrador? O grupo ri-se

Eu: o Sr. Administrador alguma vez reuniu ou falou com as crianças da escola? O grupo diz que não e eu pergunto se gostariam de ter lá o Sr. Administrador.

Grupo: sim

Nota de Campo nº 5

Data: 14/4/2014

Hora: 14h as 15h30m

Participantes: as 9 crianças

Atividades: Análise do trabalho (Projeto)

Eu pretendia nesta sessão fazer análise e discussão dos resultados da ficha “Quem sou eu”.

Aconteceu que começamos com análise dos trabalho, relativamente as sessões que estávamos a desenvolver.

Eu: Qual é a opinião que têm do trabalho que estamos a fazer?

O Rafael responde que era desenhar, para aprender

Perguntei se gostava do que estávamos a fazer ou se gostaria que fizéssemos mais coisas, e ele respondeu:

Rafael: desenhar

Eu: desenhar sobre o quê?

Rafael: aprender a desenhar

Eu: em muitas escolas do nosso país como a dos vários países há uma barreira entre a escola e as famílias, o quer dizer que os professores vão para a escola e

dão aulas e os pais levam os filhos e deixam na escola. Mas os pais não ajudam os alunos nas tarefas, não aparecem na escola. Mas vocês devem saber que é importante fazer os trabalhos da escola.

Eu: para além das tarefas da escola, quais são as tarefas de casa que vocês fazem quando saem da escola?

Rafael: revisão da matéria.

Eu: vocês ajudam os pais em casa? Os alunos respondem que sim.

Eu: a fazer o quê?

Evaristo: a cartar agua no rio

Os alunos descreveram as actividades que fazem em casa como a de transportar agua no rio para manter a higiene pessoal e da casa familiar. Limpar o milho ou desfarelar (tirar o farelo do milho), isto depois de o milho estar na água alguns dias e depois de pisado fazem a farinha. Todo este trabalho é feito com ajuda das mães e irmãs mais velhas. Para além destas, a de cultivar na lavra.

Eu: todos vão à lavra?

Alunos: sim

Outra actividade dos alunos é a de ir a lavra, isto nos períodos de férias ou fim-de-semana, saem de casa de manhazinha e regressam no final da tarde, e no período da colheita ajudam os pais a comercializar alguns produtos do campo no mercado paralelo. Os alunos caminham cerca de 30 ou mais km a pé para irem a lavra e participam de maneira activa nas actividades domésticas.

Passamos em seguida para a continuação do preenchimento das fichas “Quem sou eu”

Voltamos ao primeiro item da ficha onde os alunos não sabiam da idade certa que tinham, da data de nascimento e muitos não sabiam escrever o nome do bairro onde viviam. Houve muita dificuldade dos alunos em preencherem esse espaço. E terminamos a sessão desse dia.

Nota de Campo nº 6
Data: 15/7/2014

Local: Escola Deolinda

Atividades: Preenchimento da ficha “Quem sou eu”?

Eu pretendia neste dia saber do círculo de amigos dos alunos através da ficha círculo de suporte.

Aconteceu que continuávamos com o preenchimento da ficha “Quem sou eu”, isto devido as dificuldades dos alunos. Passamos para o item, “ O que menos gosto de fazer é”. Eu tive de ler para os alunos e explicar de maneira clara o que tinham de fazer.

Alguns alunos ao invés de responderem as questões colocadas nas fichas, transpassavam-nas para a folha da ficha, porque encontravam dificuldades em responder, assim faziam uma cópia daquilo que já estava escrito. Eu passava de lugar a lugar a indicar onde iriam colocar a resposta. Passamos para outra questão.

As minhas brincadeiras favoritas são:

Devido as dificuldades das crianças tive de começar da seguinte maneira

Eu: no meu tempo eu brincava a garrafinha, salta corda... E perguntei se sabiam o que era a garrafinha.

Alunos: Sim, brincamos com a bola, areia e colocamos a areia na garrafa.

Eu: como é que vocês brincam a garrafinha?

Crianças: pomos areia na garrafa, mas rápido, porque se for devagar vão- te matar com a bola e perde o jogo.

Eu: Quais são as brincadeiras que mais vocês usam aqui? O Rafael fala algo baixinho e eu peço ao Rafael para falar mais alto e ele diz, jogar a bola.

Eu: As meninas também jogam a bola? E elas rindo, respondem que não.

Eu: Quais são as brincadeiras que as meninas mais fazem?

Meninas: saltar a corda, a garrafinha.

Podem preencher a ficha dizendo então quais são as vossas brincadeiras favoritas, não se esqueçam de escrever pelo menos duas.

A minha disciplina favorita é. Procuro esclarecer a questão aos alunos e digo: Vocês estão aqui a estudar quais são as vossas disciplinas? E qual é a disciplina que mais gostam?

João: Língua Portuguesa

Restantes Alunos: Matemática, Ciências, História, Geografia, EVP, EMC.

Eu: Dessas disciplinas todas vão dizer qual é a que vocês mais gostam, qual é a favorita, qual é a que vocês mais gostam de assistir ou de ouvir e escrevam na vossa ficha.

Verifico que os alunos preenchem no espaço relacionado a brincadeira favoritas, isto porque ainda não tinham encontrado qual era a sua brincadeira favorita.

Eu: Escrevam primeiro a brincadeira favorita e só depois preencham a disciplina favorita. Não precisam passar novamente a pergunta é só escreverem a disciplina. Em seguida passamos para **o que mais gosto de fazer é:**

Eu: anteriormente, vocês colocaram o que menos gostam de fazer, agora é, o contrário vão dizer o que mais gostam de fazer. Verifico que o Daniel tinha dificuldades de preencher a disciplina favorita e ajudo-o a preencher, dizendo ele que a disciplina favorita era a matemática.

Passamos assim para a última preferência que era **Costumo rir muito quando:** Expliquei aos alunos o que tinham de fazer e eles responderam da maneira deles.

Devido a dificuldade dos alunos em preencher os dados pessoais na ficha “Quem sou eu?” e de dizerem a data de nascimento, **elaboramos uma ficha de identidade pessoal** para ajudá-los a conhecerem sua data de nascimento, o nome completo dos pais e a idade actual o que chamamos de bilhete de identidade pessoal. A primeira ficha foi escrita por mim que serviu de modelo e as restantes foram escritas pelo João e levaram para casa (ver em anexos)

As crianças levaram os cartões para casa para poderem ser ajudados pelos pais e devolveram na sessão seguinte, embora 2 tenham deixado perder as suas fichas.

Nota de Campo nº 7

Data: 21/4/2014

Local: Escola Deolinda

Participantes: 8 Crianças

Atividade: Análise do Bilhete de Identidade

Eu pretendia neste dia mostrar as crianças as imagens de escolas no meio rural, modelos de outras escolas, uma vez que eles falavam do estado físico em que se encontrava a escola Deolinda.

Aconteceu que neste dia tivemos de fazer análise do Bilhete de identidade, os alunos preencheram as fichas em casa com ajuda dos pais com seus respectivos

nomes e datas de nascimento. Coincidentemente o Carlos havia completado anos no dia 17 do mês em curso e eu disse aos alunos que iríamos cantar parabéns ao Carlos.

Virei-me para o Carlos e perguntei-lhe quantos anos ele tinha completado e o Carlos ficou em silêncio acabando por não responder. Certifiquei-me na sua ficha de identificação pessoal e constatei que o Carlos nasceu no ano 2003, portanto tinha completado 11 anos.

Perguntei ao grupo se poderíamos cantar parabéns ao Carlos e responderam-me que não.

João: porque estamos na sala de aulas.

Eu: e não podemos cantar parabéns?

João: não, o barulho

As crianças não queriam cantar parabéns ao Carlos por causa do barulho às turmas ao lado.

Eu: alguma vez cantaram parabéns para alguém na sala de aulas?

Alunos: não

Tentamos cantar parabéns mas as crianças não conheciam a letra, passei então a letra no quadro e fomos ensaiando. No dia seguinte passei-lhes a letra para que eles não se esquecessem.

Depois de várias negociações, cantamos parabéns ao Carlos. No final, o Carlos ficou com o rosto sereno sem alegria e indiferente ao que se estava a passar. No momento de parabenizar o Carlos, ficaram cheios de vergonha, riam e gritavam de vergonha. Então fui a primeira a dar os parabéns ao Carlos. Os alunos continuavam perplexos com a minha atitude.

Pedi a eles que fizessem o mesmo, começando pela Suzana que estava ao lado dele.

Mas o Primeiro foi o João, que deu um abraço tímido ao Carlos e lhe desejou Parabéns. Os alunos continuavam espantados, envergonhados e com muita risada. Os alunos apenas riam mas não se levantavam para cumprimentar o colega, principalmente as meninas que mais timidez mostrava. E perguntei qual era a graça naquilo tudo;

João: vergonha.

Eu: já que vocês têm vergonha, passa então o Carlos no lugar de cada um para lhe poderem saudar, está bem assim? Os alunos responderam que sim. E o Carlos foi

passando nos lugares dos colegas para receber o abraço. Mas continuavam em risos e alguns apertavam a mão sem dizerem nada ao Carlos.

Eu: é importante que vocês conheçam as vossas datas de aniversário, como as dos outros, assim como dos irmãos, alguns colegas e amigos para poderem felicitá-los e passarem a cantar parabéns para eles.

E disse-lhes, quando há um aniversariante na família é motivo de festa e as pessoas comem, dançam. E perguntei como é que ali dançavam em festas locais.

Pedi ao grupo para que exemplificassem como é que dançavam na aldeia. Mas estes cheios de vergonha ficaram em silêncio, sorrindo apenas. Mais tarde três crianças do outro grupo levantaram-se e mostraram como dançavam em caso de festas, comemoração na aldeia ou na comunidade. E entramos para a temática da dança e festas locais.

Falando de dança, festas e ritos tradicionais as crianças afirmaram que a aldeia celebrava as festas quando houvesse efico (festa da puberdade feminina).

Rafael: no efico

João: cabação. E eu pergunto o que era cabação e se era o mesmo que efico, responde:

João: não, é dos homens.

Eu: é o mesmo que circuncisão?

Crianças: sim

Eu: então das meninas é o efico e para os rapazes cabação. Das meninas, quem fez o efico? As meninas ficavam em silêncio, olhando umas para outras.

Eu: Pergunto para a Suzana e depois para a Adelaide se já tinham feito o efico e elas responderam dizendo que não tinham feito e os rapazes respondem.

Eu: nos rapazes, quem fez a circuncisão, cabação ou Ekuenche? Posso assim chamar também de ekuenche? Os alunos dizem que sim, que também era assim chamado.

Eu: quem fez aqui o ekuenche? Os rapazes levantaram as mãos, mostrando a masculinidade.

Eu: como foi feita? Vocês ficaram fechados? Como é que foi? E respondem

Alunos: sim, na mata.

Eu: Por quanto tempo ficaram fechados na mata?

João: muito tempo

Eu: Quando fizeram esse ritual, não estavam em aulas?

João: Perdemos as aulas

Eu: perderam aulas? Não foi na altura de férias? Os alunos respondem que não.

Eu: e depois, como é que fizeram depois do ritual feito?

João: desistimos

Eu: desistiram de estudar?

Alunos: sim

Eu: ao terminar o ritual voltaram para a escola?

Alunos: não voltamos mais para a escola

Eu: perderam as aulas?

Alunos: sim

Eu: em que mês fizeram a circuncisão? Lembram-se do mês? O João murmura algo.

Eu: época de frio ou de calor. Os alunos respondem que era na época do frio.

Eu: Como é que vocês ficavam lá na mata? É distante não é? Isso é na vossa lavra?

Os alunos respondem que era distante mas não era na lavra de nenhum deles, e respondem

Alunos: é dormir assim a toa, na esteira (espécie de tapete feito de capim ou palha para dormir ou sentar)

Eu: uma vez que ficavam na mata, não sentiam frio, o que vos davam para se proteger?

Alunos: mantas

Eu: o que faziam lá de concreto? Faziam alguma coisa mais? Os alunos respondem que não faziam mais nada, que era apenas o ritual.

Eu: quem era o responsável que vos acompanhava ou que ficava convosco?

Alunos: o pai, e os avós

Eu: o pai ficava convosco todo o tempo?

Evaristo: não, ele nos deixava e lá ficava o avô

Eu: Quem cuidava de vocês?

João: os mais velhos

Eu: Quantas crianças ficaram no momento em que estavam a fazer o ritual?

João: muitas crianças

Eu: quem cuidava da vossa alimentação no período em que ficavam lá?

João: as mães, elas ficavam em casa mas cozinhavam para nós e os homens levavam para lá, o pai ou o avô são os únicos que podem entrar a mãe não pode entrar.

Eu: e a mãe não fica com saudades de vocês? E o Daniel responde

Daniel: a mãe não passa, a mulher não entra. E eu pergunto

Eu: não passa? Se a mãe passar o que acontece?

Evaristo: vai morrer (risos)

Eu: então as mães já sabem que não podem ir para lá.

Alunos: sim

Eu: O período que vocês ficam lá, vos fazem curativos? Quem faz?

João: sim fazem, é o médico

Eu: como é feito o corte? Com anestesia ou a sangue frio?

Alunos: (risos) sim, com anestesia. Os alunos ficaram todos envergonhados que acabaram por não falar mais do assunto.

Eu: Quantos dias permanecem no local, sabem? Os alunos disseram que não sabiam

Eu: O que acontece quando saem do local? O Evaristo responde que faz-se festa

Eu: no local ou em vossa casa?

João: no bairro

Eu: como ficam vestidos; de panos ou com peças de roupa?

Crianças: de panos

Evaristo: de saias, e põem- se todos a rir. Eu perguntei quem vos veste?

Crianças: quem nos veste são os pais ou os avôs

Eu: e os palhaços, quando é que aparecem? Quem são os palhaços?

(Os palhaços são os dançarinos que aparecem no dia de festa vestido de roupa de sisal e máscaras da região)

Crianças: aparecem na festa para dançar

Daniel: os palhaços é o fantasma que sai do cemitério. Eu discordo, dizendo que eram pessoas

Crianças: (risos) não são pessoas

Eu: e as meninas, como são feitas o vosso ritual? Vocês todas fizeram o ritual? As meninas respondem que sim.

Eu: em que época fizeram, no período de aulas, ou nas férias?

Adriana: nas férias

Eu: fizeram este ano, ou o ano passado? Como é que foi o ritual? Adelaide apenas disse que tinha sido este ano.

Passamos para outra temática da sessão

Análise da ficha “Quem sou eu”

Na análise da Ficha começamos com a do João.

Ficha do João

O que menos gosto de fazer é estudar.

Eu: João, não gostas de estudar porquê? O João responde que gostava e que se tinha enganado ao responder a questão da ficha.

Eu: e porquê que queres estudar?

João: para aprender a ler

Continuação

O João diz também que gosta de estudar e trabalhar? Trabalhas em quê?

João: trabalhar em casa

Eu: que tipo de trabalho fazes?

João: cartar água no rio.

Eu: a que horas cartas água e quantas vezes ao dia?

João: as 12 horas e uma vez. O João respondeu também que ia sozinho ao rio e que levava um balde para transportar água para o consumo da família.

Eu: dizias que também trabalhas na lavra com os pais, qual é o período que tens ido a lavra?

João: uma vez por semana aos sábados de vez em quando

Ficha do Evaristo

Eu: Pergunto ao Evaristo se não gostava de estudar, visto ter colocado que não e este responde que **não**.

Eu: Evaristo dizias que quando fores grande gostarias de ser professor, porquê?

Evaristo: Porque o pai é professor

Eu: onde é que o pai trabalha? Aqui na escola ou numa outra? O Evaristo também afirmou que gostava de trabalhar em casa, a cartar água no rio, que é próximo da casa dele e que tomava banho no rio antes de ir para escola.

·
Não foi possível analisar a **ficha da Adelaide** porque não esteve presente.

Passamos em seguida para a visualização de uma escola rural

Antes de assistirmos o vídeo da escola rural, os alunos falaram da escola, como era a escola, a estrutura física da escola e o que gostariam de mudar nela.

Eu: como é a vossa escola?

João: está mal, o tecto

Eu: o quê que tem o tecto?

Alunos: está mal

Adelaide: as janelas não estão boas

Evaristo: a porta

João: flores

Eu: querem pôr flores e jardim? Mas os bois entram para aqui na escola, na sala de aulas, como vão ter jardim assim? O que tem que se fazer para os bois não entrarem?

João: arames

Eu: tem que se colocar arames ou cerca, mas isso só tem que ser com ajuda da administração municipal, são vocês que têm de fazer o pedido e explicar como está a vossa escola e que escola gostaria de ter. Os alunos responderam que sim,

Passamos para a visualização dos vídeos de escolas no meio rural, o que deixou os alunos impressionados quanto a estrutura das escolas.

Os alunos caracterizavam assim as escolas como lindas e diziam que gostariam de ter uma escola como aquelas que viram.

Eu: o que vocês tiram dessas escolas e que gostariam de ter também na vossa escola?

Evaristo: as árvores, o jardim

João: eu gostaria de ter janelas como estas

Passamos para outra imagem

Nesta imagem visualizamos meios de transportes para levar os alunos de um ponto para o outro, isto é, aqueles que percorrem distâncias para chegarem a escola. Os alunos da escola Deolinda tinham de percorrer 6 km a pé para chegarem a escola ao verem aquela sentiram-se impulsionados para resolver o problema, é o caso de autocarros para a via.

Depois visualizamos o jardim de uma escola.

Eu: vocês conseguiriam fazer um jardim deste na vossa escola?

Adriana: não

Adelaide: hum, não

Eu: Porquê? Vocês disseram que gostam de trabalhar, trabalham sempre à terra porquê que não conseguiriam fazer um jardim assim? Essa imagem mostra que isso são garrafas de plástico de sumo ou de água e são colocadas na terra para enfeites. Com ajuda do professor não conseguem fazer isso? Os alunos disseram

que sim.

Visualizamos a cerca de uma escola, feita de madeira.

Eu: isso é uma cerca de madeira, para proteger o jardim. Se não colocarmos cerca e os bois aparecerem o que acontece com as plantas?

Alunos: (risos)

Adelaide: come tudo

Visualizamos uma escola com material para lazer

Eu: o quê que visualizam agora?

Alunos: baloiços, campo de jogos

Terminada a visualização da escola pedi aos alunos para que depois de vista imagens de modelos de escola pudessem então dizer ou desenhar a escola que gostariam de ter, a escola dos seus sonhos.

Passamos a distribuição do material para desenharem a escola. E os alunos desenharam da seguinte forma (ver anexos).

Nota de Campo nº 8

Data. 22/4/2014

Hora: 14h as 15h 30m

Actividades: Elaboração da carta

Nesta sessão começamos com a carta dirigida à Administração para solicitarmos uma visita.

Aconteceu que a carta foi feita da seguinte maneira (Ver anexos)

Houve dificuldade por parte dos alunos em dar sugestões para a elaboração da carta, mas depois de algumas palavras sugestivas os alunos conseguiram elaborar a carta.

Eu: nunca escreveram uma carta dirigida a alguém? A um familiar qualquer? Os

alunos afirmaram que não

Enquanto isso, chamei a Adelaide aniversariante do dia, para ser ela a tirar fotografias, instruí-la como devia tirar fotografias e fez muito bem.

Eu: essa carta que vamos escrever ao Sr. Administrador é para saber se ele está disponível para nos receber, depois de enviarmos a carta vamos esperar a resposta se ele nos recebe ou não. No dia da visita, isto quando lá formos é ali que vocês vão colocar as vossas preocupações, mas antes precisamos escrever apenas a carta.

Sugeri que cada um escrevesse numa folha qualquer coisa e entregasse para depois juntarmos as ideias, e o grupo não concordou.

João: não, assim não

Eu: vocês não querem falar, então como será? O quê que vamos escrever? E o Evaristo começa

Evaristo: bom dia Sr. Administrador (enquanto isso eu sou a redactora).

Evaristo: queremos falar com o Senhor Administrador Kassela

Eu: ele é administrador de quê? É preciso escrevermos a função completa, Administrador Municipal e depois o nome dele. Como se chama o administrador municipal?

Evaristo: estamos a querer uma escola nova

Eu: isso temos de falar lá, senão ele vai receber a carta saberá que estamos a pedir escola e poderá não nos receber. Esta é a minha opinião não dizermos na carta o que vamos pedir, o que acham?

Alunos: sim

Eu: o quê que vamos meter mais?

João: murmura algo. E diz, temos de colocar o dia em que ele vai nos receber

Eu: então temos de colocar o dia em queremos que ele nos receba, senão vai marcar para um dia que nós não estaremos disponíveis e nós queremos já para terça-feira que será dia 29, concordam?

Crianças: sim

João: as 10 horas

Eu: para as 10 horas. O local, temos que colocar também? Como fica?

Alunos: na Administração Municipal da Jamba

Eu: temos de colocar a data de hoje na carta

Eu: esperamos resposta dele, não podemos ir a administração fazer a visita sem a resposta. Eu vou deixar a carta hoje na administração e vamos aguardar alguns dias pela resposta. Para terminarmos vamos colocar a data de hoje que é dia 22 e assinatura das crianças investigadoras.

Eu: eu já vos tinha dito que vocês são investigadores, e vocês vão assinar a carta. Com esta informação os alunos ficaram surpresos e aflitos com medo de que se corresse algo mal seriam eles os responsáveis queriam ir sem registo nenhum.

Eu: reparem, a letra que está na folha é minha e a carta não pode estar com minha letra por isso vocês vão ter de passar a limpo, porque senão o Sr. Administrador vai duvidar que esta carta foi feita por vocês. Por isso tem de ser vocês a escreverem, quem vai então escrever?

Os alunos indicavam para o João e este negava a aceitar.

Eu: tem o Luís, o Carlos, o Daniel, quem vocês escolhem?

Alunos: é o Luís João

João: eu não, eu não

Eu: não tens escolha, só tens de escrever. Numa outra folha coloquem os vossos nomes para anexarmos à carta. Podes começar a escrever, é só copiar aquilo já fizemos.

João: murmurava algo mas acabou mesmo por escrever a carta e os alunos faziam a lista nominal dos visitantes a administração.

Antes de sairmos neste dia analisamos o conteúdo para a convocatória dos encarregados, e escrevi em papel em nome dos alunos investigadores e assinei como responsável. Foram entregues aos alunos seleccionados.

Nota: Quando houvesse uma pausa de tarefas nas actividades os alunos cantavam algo em língua local, ou faziam conversas na mesma língua.

Nota nº 9

Data: 28/4/2014

Local: escola Deolinda

Atividades: elaboração do questionário e entrevista aos encarregados

Eu pretendia nesta sessão realizar entrevista aos encarregados de educação e aos professores, onde as crianças seriam as protagonistas. Pretendia assim entrevistar quatro encarregados de educação e dois professores da escola, o professor da turma e o subdirector pedagógico da escola. Aconteceu que na sessão anterior foram entregues convocatórias as crianças seleccionadas. Preferimos seleccionar crianças fora do grupo de investigação.

As crianças mostraram-se nervosas por saberem que tinham de ser elas a elaborarem a entrevista dirigida aos encarregados de educação e aos professores. Depois de várias tentativas e orientação as crianças conseguiram apresentar algumas propostas. Das propostas apresentadas foram seleccionadas quatro: a ficha do João e da Adelaide com duas questões, a ficha do Evaristo e a do Carlos apenas com uma questão (ver em anexos).

Aconteceu que a entrevista foi feita apenas a um encarregado de educação, Sr. João, os demais encarregados não apareceram. Outra ausência foi a do professor da turma que até o momento da entrevista não tínhamos justificação. Quanto ao subdirector este foi difícil contacta-lo por se encontrarem já de pausa pedagógica devido a realização do senso populacional no país.

Para a entrevista foram assim seleccionados dois alunos: O João e a Adelaide.

Momentos antes da entrevista

Eu: estão prontos para darmos início a entrevista? O João respondeu que não

Eu: porquê? O quê que falta? João está nervoso ele diz que sim.

Eu: Adelaide, também está nervosa ou com medo?

Adelaide: não

João: tenho medo

Eu: não precisa ter medo, é como se estivesses a perguntar algo ao teu pai ou a qualquer outro adulto.

João: murmura algo (abanando a cabeça)

Continuação

Eu: só temos um encarregado de educação vou já mandá-lo entrar. O primeiro será o João a colocar as questões e depois a Adelaide, e o João respondeu:

João: vou fazer só uma

Eu: Porquê, podes fazer as duas.

João: só quero uma

Eu: está bem, então faça só uma

Eu: João pode começar

Momento da Entrevista

João: O papá manda o filho para a escola todos os dias, será que é importante a escola para o papá?

Encarregado: sim a escola é importante para todos. A escola ensina a capacidade de cada pessoa. Hoje actualmente a criança senão estuda não aprende muitas disciplinas. Um país para resolver os problemas precisa daqueles que estudaram sem estudo não há nenhuma organização. É preciso mandar os filhos a escola para que os alunos estejam preparados para resolver os problemas do país. A escola é uma categoria, tudo é muito importante.

Adelaide: O pai participa ao lado da escola?

Encarregado: sim, o pai participa na escola, temos reuniões na escola com o director, o pai tem de saber se o filho estuda ou não e saber quem é o professor do filho dele.

Adelaide: se deixa a tarefa o pai ajuda?

O encarregado tenta perceber bem a questão e pergunta à Adelaide: queres saber se, o professor deixa a tarefa e se o pai ajuda?

Encarregado: Bem isso depende dos pais, porque há pais que não sabem ler como vai ele ajudar os filhos. Aquele que sabe ler ajuda, aquele que não sabe não ajuda. Não sei como os alunos estudam se é colectivamente ou como é. Mas quando sabe ajuda mesmo o seu filho, porque sabe a importância da escola. Ando ver os filhos quando saem da escola arrumam os livros e ficam assistir televisão e não estudam, passam todo ano e não estudam e ficam a perder.

Data: 29/4/2014

Espaço: Escola Deolinda

Atividades: Visita a administração e escolha dos desenhos mais bonitos

Eu pretendia nesta sessão começar com entrevistas aos encarregados convocados na sessão anterior (sessão 9).

Aconteceu que neste dia os encarregados convocados também não compareceram para a entrevista.

Passamos em seguida para preparação da visita à Administração Municipal e o grupo decidia quem iria falar em representação de todos.

Eu: vão falar todos? Os alunos respondem que não.

Eu: então quem vai falar? Quem de vocês gostaria que representasse o grupo ou falasse por todos? Os alunos não respondem.

Eu: As meninas também podem falar. Vamos fazer da seguinte maneira, os rapazes vão indicar dentre as meninas quem é que vocês gostariam que vos representasse?

João: a Inês. Pergunto

Eu: todos concordam que seja a Inês a falar? As meninas também concordam com a escolha feita? Respondem que sim.

Eu: As meninas agora vão escolher qual dos rapazes vocês gostariam que falasse?

Crianças escolheram o Luís,

Eu: os rapazes concordam que seja o Luís a falar?

Rapazes: sim

Antes passamos para arrumação das carteiras para facilitar a visualização e escolha dos desenhos e ensinar o Evaristo que queria ser o fotógrafo do dia.

Eu: temos aqui o desenho feito no dia 1º, e eu gostaria que vocês me dissessem qual deles vocês acham ser o melhor desenho?

As crianças escolheram como desenhos bonitos os do João, do Daniel e da Adriana e do Carlos.

Os desenhos menos bonitos foram os do Evaristo, do Rafael, Ana.

As crianças achavam ser mais bonitos porque retratavam a escola Deolinda.

Eu: quero que vocês escolham o desenho que mais se parece com a vossa escola, aquele que vocês olham para ele e revejam a vossa escola

Em seguida os alunos começaram a indicar os desenhos.

O João mostrou o primeiro, em seguida o Evaristo, depois Adelaide, e o Daniel mostrou o desenho do Rafael que levantou murmúros por parte do grupo.

Eu: concordam todos? Respondem que não

Eu: qual é o elemento que mais destaca nessa escola?

João: as portas, de cor verde (iguais a da escola real), janelas da mesma cor, o tecto

Eu: mais o tecto não está igual? Tem escadas ali?

João: o tecto não está igual e tem escadas

Eu: quantas salas têm a vossa escola?

Decidimos então brincar do faz de conta

Eu com o papel de administrador e os alunos com o papel de alunos.

Eu: sejam bem-vindos meninos, em que vos posso ajudar para que as vossas aulas melhorem. Sei que as vossas aulas correm bem, os professores aparecem, o que querem que eu faça para melhorar as coisas? O Evaristo respondeu logo:

Evaristo: a nossa escola

Evaristo: melhorar as janelas

Evaristo: as portas

João: o jardim e os baloiços

Evaristo: o arame, por causa dos cabritos, os bois entram na escola e na sala

João: arvores

Nota de Campo nº 11
Espaço: Administração Municipal
Data: 29/4/2014

Atividade: Visita a Administração

Nesta sessão pretendíamos realizar visita a Administração Municipal. No dia vinte e nove as nove horas e cinquenta minutos saímos da escola Deolinda Rodrigues localizada na aldeia com o mesmo nome situada a 20 km da sede do município, em direcção a Administração Municipal da jamba.

Quando chegamos à Administração fomos recebidos pela secretária que nos conduziu em seguida para o gabinete do Administrador Municipal.

O Administrador por sua vez deu-nos às boas vindas e saudou particularmente cada criança.

Em seguida o administrador convidou-nos a conhecermos a Administração começando pelo seu gabinete e suas funções,

Administrador pergunta: vocês podem conversar comigo, aqui ou no meu gabinete, onde é que vocês acham estar mais a vontade?

João: no gabinete

Administrador: no gabinete, todos concordam vamos trabalhar no gabinete?

Alunos: sim

Administrador: está bem, então vamos para o gabinete para estarmos mais a vontade

Administrador: vamos ter então uma conversa de amigos, dizer tudo o que vocês quiserem dizer, aquilo que acabaram de ver, ou se quiserem saber mais, ou uma outra pergunta, um pedido ou qualquer coisa estamos a vontade, esta bem?

Alunos: sim

Administrador: também se quiserem falar pelo menos ganguela (língua local) podemos falar, não falo bem umbundu (língua nacional do centro do país e a mais falada) mas se for ganguela podemos falar, porque eu sou mesmo ganguela

Administrador: mais uma vez agradecer a vossa visita e podemos falar. Quem vai começar? Podem falar em português ou em ganguela.

João: murmura algo, baixinho

O administrador pede para que fale mais alto e pergunta o nome do aluno e este responde João Luís Kambinda.

João: nós viemos pedir uma escola, queremos mudar a nossa escola, o tecto, o jardim, meter baloiços, fazer como a escola dos outros. O administrador perguntou: Administrador: fazer como a escola da onde, por exemplo?

João: como a escola do Kwandja (nome de uma escola nova na sede do município) O administrador perguntou se havia mais preocupações por parte dos alunos?

João: queríamos aumentar mais algumas salas, queríamos também uma nova pintura, arames.

Rafael: energia

Administrador: vocês querem ampliar, é aumentar salas, querem reabilitar e pintar a escola querem jardim aí vamos ter de conversar, porque quem faz o jardim são vocês com ajuda dos professores, o baloiço podemos ver depois de fechar a escola, o gerador podemos arranjar um pequeno para fazer documentos, está bem.

Administrador: a escola Deolinda tem merenda escolar, não é?

Alunos: sim

Administrador: o que que costumam vos dar?

Alunos: arroz doce

Administrador: vocês gostam de arroz doce? Os alunos respondem que sim

Administrador: o que gostariam de comer na merenda escolar, para além disso?

Alunos: funje com carne

Administrador: na escola? Os alunos respondem que sim

O administrador prometeu melhorar as condições da escola, melhorar o tecto, pintar a escola, melhorar as carteiras, aumentar as salas com calma e a vedação. O administrador afirmou que aldeia está nos projectos da administração vão melhorar os serviços sociais e torna-la mais bonita.

No final da visita o Sr. Administrador pediu uma lista dos alunos visitantes para lembrança e informação para quando das visitas à aldeia Deolinda. O encontro terminou com um lanche de confraternização oferecido pelo Sr. Administrador.

Nota de Campo Nº 12

Data:30/4/2014

Atividade: Entrevista ao professor e encerramento das sessões

Eu pretendia neste dia começar com análise da visita à Administração Municipal, apresentar o trabalho realizado, entregá-lo à comunidade escolar e posteriormente o lanche de confraternização.

Aconteceu que começamos logo com a entrevista ao professor. Antes os alunos apresentaram as propostas e destas escolhemos as melhores, perfazendo três questões as do Carlos, Adriana e Evaristo (ver em anexo).

Convidamos o professor para a sala onde realizávamos as sessões e demos início a entrevista, onde cada um fazia a pergunta ao professor. Começamos com a Adriana Inês

Adriana: Será que todos os alunos são bons para professor?

O professor sentado de lado aos alunos, ouviu atentamente a questão e respondeu em seguida.

Professor: sim, todos os alunos são bons, porque todos vieram aqui para aprender embora nem todos tiram os mesmos resultados e nem todos se esforçam da mesma maneira. Temos alunos que não estudam, não sabem ler nem escrever mas o professor tem de gostar de todos e ajudá-los.

Em seguida foi o Evaristo

Evaristo: O que é um bom aluno?

O professor para melhor compreensão voltou a pergunta ao Evaristo. Será que quis dizer:

O que é um bom aluno para o professor? O Evaristo respondendo que sim facilitou-o a responder.

Professor: O bom aluno é aquele que estuda, que revisa a matéria, que estuda todos os dias.

Em seguida foi o Carlos com a última questão

Quando os alunos vão na escola como o pai participa ao lado da escola?

Professor: Os pais têm participado muito pouco ao lado da escola, não têm ajudado os alunos nos trabalhos de casa, alguns nem aparecem na escola. Feita a entrevista que teve duração de aproximadamente 25 minutos, o professor retirou - se da sala e demos continuidade aos trabalhos que seguimos para análise da visita à Administração municipal.

Eu: gostaram da visita a administração? Os alunos responderam que sim

Eu: o que têm a dizer sobre a visita?

Alunos: foi muito boa

Eu: o que mais vocês gostaram da visita?

Alunos: da sala de reuniões, e de falar com o administrador

Eu: estavam nervosos?

Alunos: um pouco

Eu: estavam nervosos com o quê?

João: de falar com o administrador e pedir a escola nova.

Eu: mas vocês saíram-se bem, souberam falar com o senhor administrador, colocaram as vossas preocupações, agora vamos aguardar pela intervenção da administração.

Mas conseguiram desempenhar o papel de actores sociais de estabelecer uma relação com a administração local e quando a escola sofrer obras de reparação vocês hão-de de sentir-se vitoriosos porque foi graças a vossa intercessão e pedido.

Alunos: sim

Eu: estão felizes por isso, por colocarem as vossas preocupações ao administrador?

Alunos: sim

Em seguida passamos para análise da entrevista do professor

Na análise da entrevista do professor, os alunos pouco ou nada falaram. Por se tratar de uma figura que está ligada ao seu dia-dia e que dele dependem para o seu sucesso escolar ou insucesso.

Eu: vamos falar da entrevista do vosso professor, querem falar como se sentiram, isto para aqueles que dirigiram a entrevista.

Alunos: silencio

Eu: vamos falar, gostaram do papel que fizeram ao entrevistar o professor, onde vocês tinham o poder por alguns instantes.

Alunos: silencio

Eu: o professor falava que muitos de vocês não estudava, não fazia tarefas e não tinham bom aproveitamento, o que me dizem disso?

João: nós estudamos

Não foi possível manter um diálogo com as crianças sobre a entrevista com o professor por medo de represarias, então preferiam o silêncio.

Em seguida passamos para o registo das actividades diárias das crianças.

Nesta sessão os alunos preferiram descrever as actividades ao invés de falarem.

Eu: quero saber de toda a vossa tarefa diária desde que acordam até ao final do dia mas, gostaria de saber se vocês preferem falar ou escrever.

Alunos: escrever

Os alunos descreveram suas actividades (ver anexo).

Das actividades descritas quero destacar três (ver anexo).

As actividades da Adelaide Bimbi, que acorda as 6 horas e varre a casa, uma característica nos trabalhos domésticos feitos por meninas adolescentes. Em seguida transporta água do rio para casa e aproveita ali tomar o banho. Quando sai da escola, ela revisa a matéria e vai pastar os bois.

O Carlos Domingos, também pratica algumas actividades semelhantes da Adelaide como pastar os bois depois de sair da escola.

O João Luís quando acorda vai ao rio tomar banho e em seguida vai para a escola. Quando sai da escola após almoço vai novamente ao rio para transportar água para casa. Depois de carter água, revisa a matéria e depois de terminada vai brincar.

Todas estas crianças desenvolvem tarefas domésticas antes ou depois da escola e procuram conciliar todas as funções, sem que uma interfira na outra.

Após descrição das actividades diárias das crianças, eu pretendia apresentar o projecto à comunidade escolar.

Aconteceu que a comunidade escolar já se encontra de pausa, interrupção das aulas devido ao censo Populacional bem como a comunidade da aldeia. Entretanto não foi possível apresentar o projeto à toda Comunidade que acompanhou o desenvolvimento do projeto.

ANEXOS – 2: FOTOGRAFIAS TIRADAS PELAS CRIANÇAS DURANTE AS SESSÕES

A máquina fotográfica foi um dos meios usados na investigação onde as crianças fizeram a recolha de imagens ao longo das sessões. As crianças souberam usar uma máquina fotográfica digital sem que lhes fosse dada uma orientação ou explicação mais plausível. Elas souberam captar vários momentos importantes do trabalho de investigação, como a firmação do contrato para o trabalho que íamos desenvolver, a entrevista com o encarregado e a visita à Administração. Ela soube decidir voluntariamente em que momento de cada sessão pudesse tirar a foto sem que lhe dissesse alguma coisa.

Com esta ação da criança no registo de informações para a investigação, através da fotografia, torna-se evidente a sua capacidade para participar em decisões importantes que lhe afectam.

Sessão – I Fotos Tiradas pelo Rafael (Momento da merenda escolar)



Sessão – III Fotos tiradas pelo Rafael (momento da firmação do contrato de trabalho)



Sessão IV Fotos tiradas pela Investigadora (momento da escolha da mascote do grupo)



Sessão V Fotos tiradas pelo João (Momento da criação do Bilhete de Identidade)



Sessão VII Fotos tiradas pelo Rafael (Momento da Saudação ao aniversariante)



Sessão VIII Fotos tiradas pela Adelaide (Momento da elaboração da carta ao Administrador)



Sessão – IX Fotos Tiradas pelo Carlos (Momento de entrevista ao encarregado)



Sessão – X Fotos tiradas pelo Evaristo (Momento da análise dos desenhos feitos sobre a escola)



Sessão – XI Fotos tiradas pelo Rafael (Momento da visita à Administração)





Sessão – XII Fotos tiradas pelo Daniel e pelo Rafael (Momento de confraternização ao encerramento das sessões)



ANEXO – 3: PROGRAMA DE ACTIVIDADES

Nº da Sessão	Data	Inicialmente Projectado	Posteriormente Acontecido	Nº da Sessão
		Actividades/Objectivos	Actividades /Objectivos	
1	31/03/14	Observação Participante na sala de aula e no momento de intervalo. Observar de forma participativa o ambiente dos alunos e criar laços de empatia.	Observação participante na sala de aula e no momento de intervalo. Observar de forma participativa o ambiente dos alunos e criar laços de empatia	1
2	3/04/14	Apresentação do projecto às crianças, pais e encarregados de educação. Opinião das crianças e pedido de consentimento a participarem no projecto e para o uso do material, fotografia, vídeo, gravação áudio. Opinião das crianças sobre a Calendarização das sessões. Pedido de Consentimento dos pais para o trabalho a realizar com as crianças. Pedido de consentimento dos pais para o material a utilizar com as crianças: fotografia, vídeo, gravação	Apresentação do projecto aos pais e encarregados de educação. Pedido de Consentimento dos pais para o trabalho a realizar com as crianças. Pedido de consentimento dos pais para o material a utilizar com as crianças: fotografia, vídeo, gravação áudio.	2

		áudio.		
3	7/04/14	<p>Diálogo com as crianças sobre a “Relação da escola com as Famílias”. Conversa sobre a escola: Como é a escola D. Rodrigues? Como é a relação da escola Deolinda com os pais/encarregados de educação? Visualização e opinião da imagem “Um mundo à parte” e a participação dos pais na escola e na tarefas dos filhos Firmação do contrato de trabalho com as Crianças.</p>	<p>Apresentação do projecto às crianças. Opinião das crianças e pedido de consentimento a participarem no projecto e para o uso do material, fotografia, vídeo, gravação áudio. Opinião das crianças sobre a Calendarização das sessões. Diálogo com as crianças sobre a “Relação da escola com as Famílias”. Conversa sobre a escola: Como é a escola D. Rodrigues? Como é a relação da escola Deolinda com os pais/encarregados de educação? Visualização e opinião da imagem “Um mundo à parte” (em folha) e a participação dos pais na escola e na tarefas dos filhos (fotografia n pc) Firmação do contrato de trabalho com as</p>	3

			Crianças.	
4	8/04/14	Análise e atribuição dos nomes dos dois grupos de trabalho. Análise dos desenhos feito pelos alunos; O que mais gostam na escola; O que menos gostam na escola; Preenchimento da ficha "Quem sou eu"	Análise e atribuição dos nomes dos dois grupos de trabalho. Análise dos desenhos feito pelos alunos; O que mais gostam na escola; O que menos gostam na escola; Preenchimento da ficha "Quem sou eu"	4
5	14/04/14	Análise e discussão dos resultados da ficha "Quem sou eu" Escuta às crianças; sobre a estrutura da escola Deolinda e do professor Como é o professor na turma?	Continuação no Preenchimento da ficha "Quem sou eu". Escuta às crianças; sobre a estrutura da escola Deolinda e do professor Elaboração da ficha de identidade pessoal	5
6	15/04/14	Preenchimento da ficha de círculo de suporte/ círculo de amigos	Análise da ficha identidade pessoal Abordagem sobre as festas local, hábitos e costumes Análise da ficha "Quem sou eu" Visualização de uma	6

			escola rural.	
7	21/04/14	<p>Visualização de uma escola através do computador com objectivo de idealizarmos uma nova escola</p> <p>Elaboração da carta dirigida ao Sr. Administrador Municipal para tornar o aluno a ser activo na vida.</p>	<p>Elaboração da carta dirigida ao Sr. Administrador Municipal para tornar o aluno a ser activo para a vida.</p> <p>Parabéns a Adelaide e ensino da canção</p>	7
8	22/04/14	<p>Análise das tarefas domésticas realizadas pelas crianças.</p> <p>Preparação da entrevista aos encarregados de educação e professores.</p> <p>Elaboração das convocatórias aos pais, e professores.</p>	<p>Elaboração das convocatórias aos pais, e professores e tornar o aluno num actor.</p> <p>Preparação da entrevista aos encarregados de educação e professores.</p> <p>Visualização de uma escola rural através do computador. Desenho de uma escola nova.</p>	8
9	28/04/14	<p>Entrevista aos pais e encarregados de educação e professores.</p> <p>Análise das entrevistas</p> <p>Análise das actividades diárias da criança.</p> <p>Preparação da visita a</p>	<p>Preparação da entrevista aos pais e encarregados de educação</p> <p>Entrevista ao encarregado de educação.</p>	9

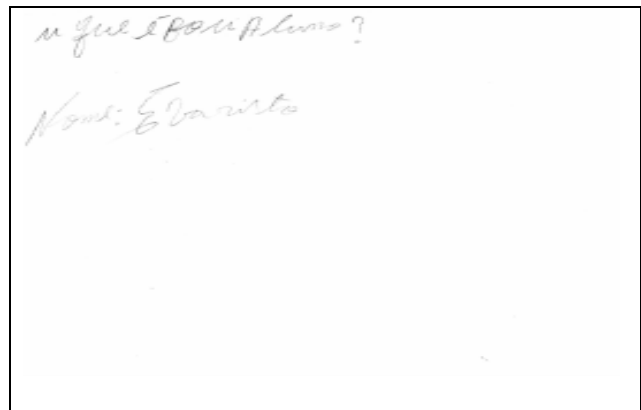
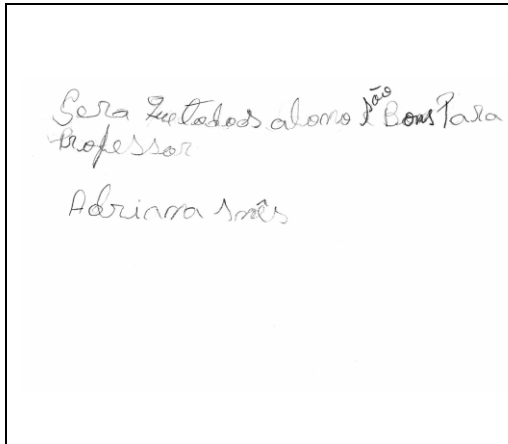
		<p>Administração municipal.</p> <p>Entrevista aos restantes pais e encarregados de educação. Análise da Convenção dos direitos da Criança.</p> <p>Visita a Administração Municipal.</p>	<p>Análise das actividades diárias da criança</p>	
10	29/04/2014	<p>Entrevista aos restantes pais ou encarregados de educação.</p> <p>Análise da Convenção dos Direitos da Criança</p>	<p>Análise da entrevista ao encarregado de Educação.</p> <p>Análise dos desenhos sobre a futura escola Deolinda</p>	10
11	29/04/2014	<p>Visita a Administração Municipal</p>	<p>Visita a Administração Municipal</p>	11
12	30/04/2014	<p>Análise da visita a Administração Municipal.</p> <p>Registo das actividades diárias da criança.</p> <p>Opinião das crianças sobre o projecto.</p> <p>Apresentação dos resultados e entrega do projecto aos alunos, pais e comunidade escolar.</p> <p>Lanche de confraternização com os alunos, pais e comunidade escolar.</p>	<p>Entrevista ao professor da turma.</p> <p>Análise da visita a administração municipal</p> <p>Análise da entrevista do professor.</p> <p>Registo das actividades diárias da criança.</p> <p>Lanche de confraternização.</p>	12

			Encerramento	
--	--	--	--------------	--

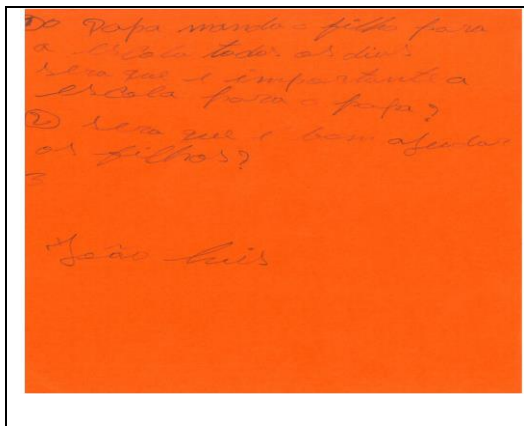
Anexo 4 Trabalhos feito pelas Crianças

Os Questionários ao Professor

Sessão nº 12



Questionários ao Encarregado Sessão nº 9



po sai bratissima no lado
da escola?
- se deu a tarefa - saiu -
2010

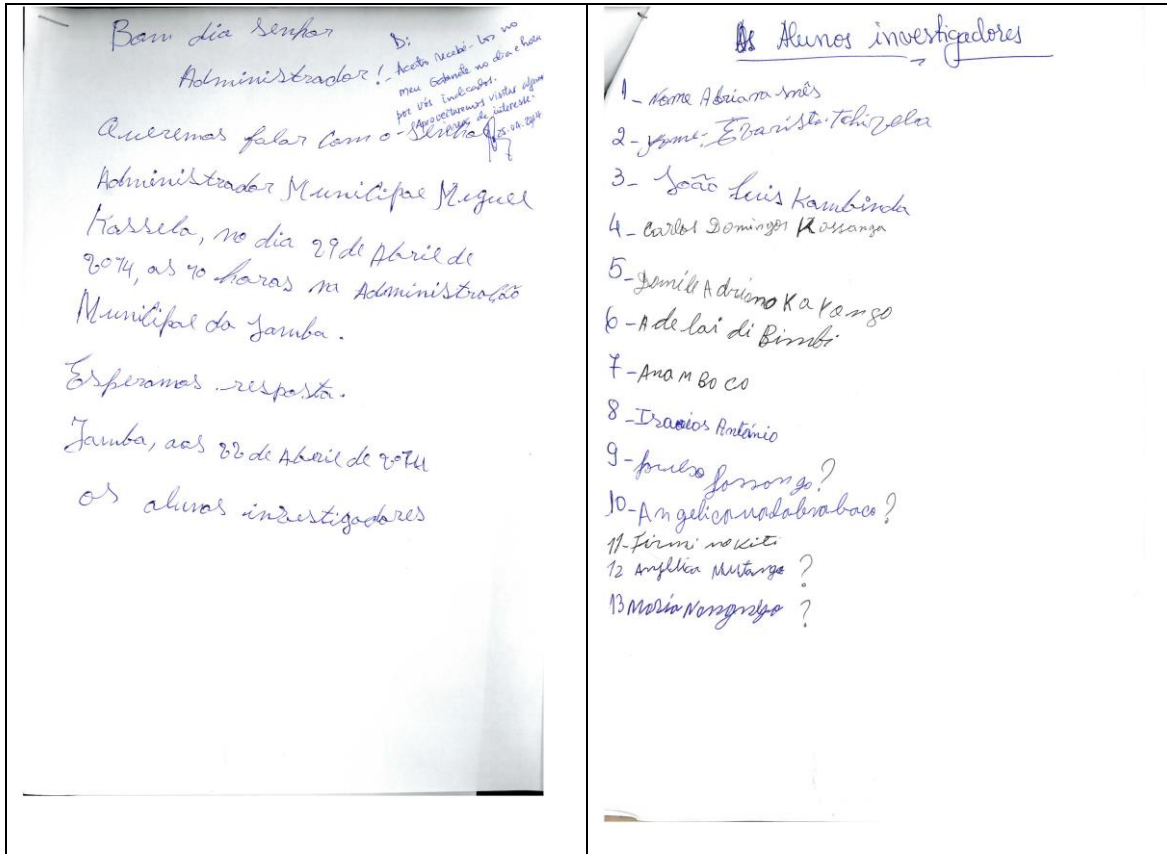
A de laí de Bimbi
a no p... dia...
- A Bimbi

O Bilhete de Identidade Sessão nº 6

Eu A de laí de Bimbi
Nasci no dia ~~16~~ 14 de 14 mês 2000 ano
Nº ~~14~~ 14
Nome do pai Albino Cabinda
Nome da mãe Luciana

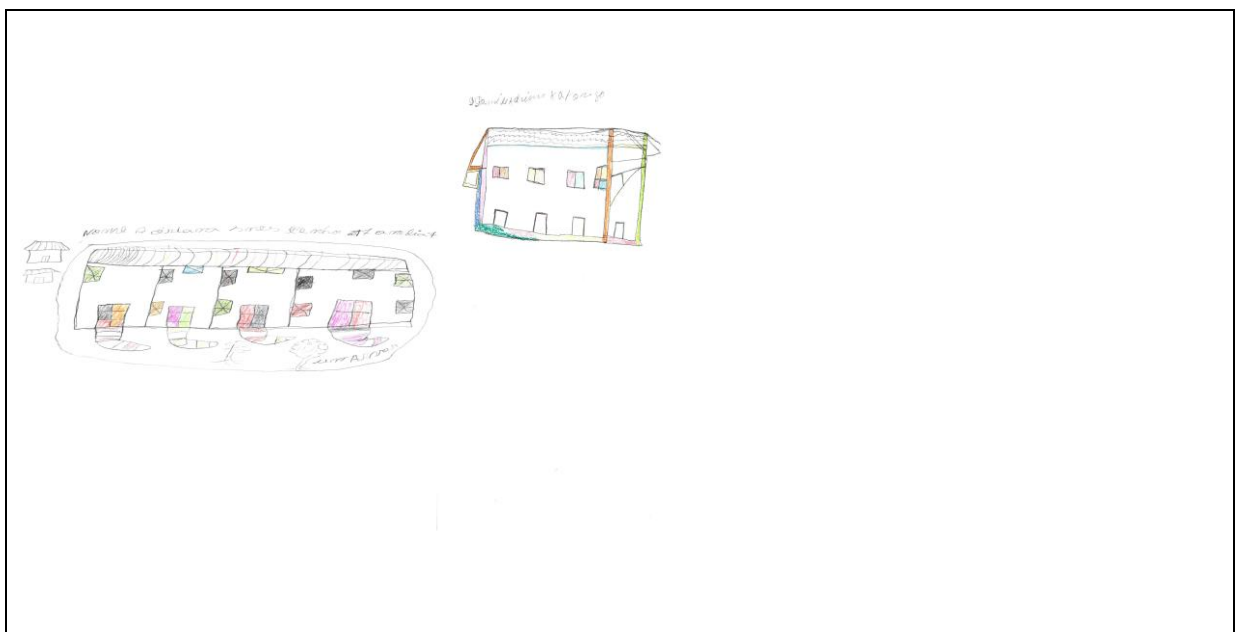
Eu sou Evaristo Carmo Tchinda
Nasci no dia 16 de mês Dezembro ano 1959
Nome do pai Evaristo Tchinda
Nome da mãe Dina Pereira

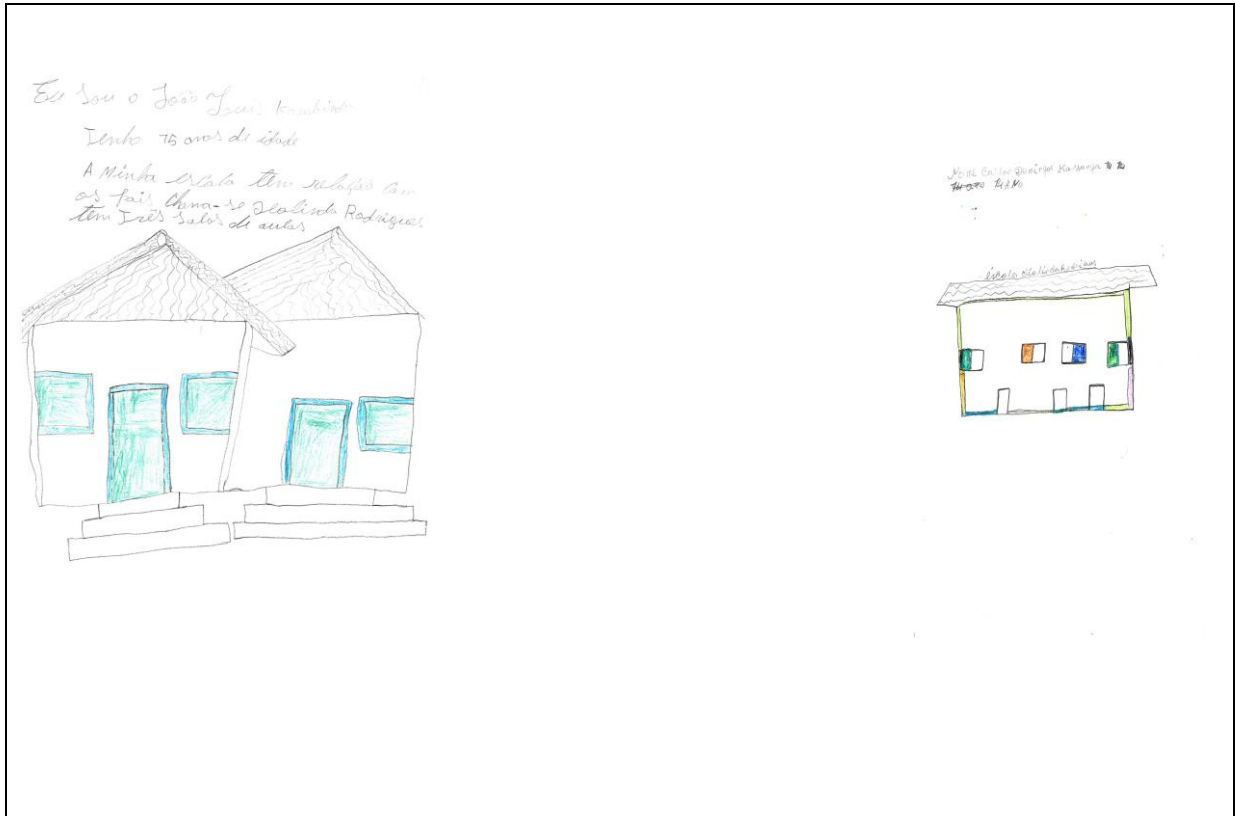
A Carta sessão nº 8



A Minha Escola - os melhores desenhos sessão nº 3 e 12

Daniel, João, Adriana, Carlos





Descrição sobre “as minhas atividades diárias” Sessão nº 1 João, Adelaide e Carlos

quando alarde vou no rio banhar
 sair do rio me palpato vou á
 blala sair da blala almoço
 alabar de almoçar vou cartar água
 alabar de cartar água começo
 a revidar e depois de revidar
 vou brincar. depois de
 brincar vou sempre a revidar
 chegar a noite sempre começo
 revidar.

comia a corda a boca primeiro
 moço vou e de bu em cartar água
 e tomar baio a caber de tomar baio
 de por o mantabicha a caber -
 demantabichar pegar nos cadê
 vno em vestir a banta para br
 na vno de par no chrova
 de rari pumbro vestiza e
 paritar os baio
 A delai di Bimbi

1030 - hora - Escola Domingos
 6 - hora - Alardeu Holsungu
 7 - hora - vno no blala
 8 - hora - vno no blala
 12 - hora - festa estai
 13 - hora - Amosu
 14 - hora - seguru
 15 - hora - festa
 16 - hora - festa
 17 - hora - festa sua nuera