



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ÀS VEZES FAÇO DE CONTA QUE NÃO VEJO DEDOS NO AR

*O ESTATUTO DA CRIANÇA COMO CODECISORA
EM CONTEXTOS EDUCATIVOS*

Maria do Carmo Ferreira Martins da Silva
MFPE32S
2011033

Orientadora: Doutora Gabriela de Pina Trevisan

Porto
fevereiro de 2016

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível
de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se,
ficar curvado.

Estão equivocados.

- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos
até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés,
estender a mão.

Para não machucá-las.

JANUSZ KORCZAK

(*Quando eu voltar a ser criança*, 1981, p.11)

RESUMO

O propósito da educação tem de ter como pressuposto o Direito da Criança ao Respeito. Aceitá-la como pessoa competente e hábil na tomada de decisões é o primeiro passo para que o estatuto da criança como codecisora nos contextos educativos seja possível de concretizar. Em pleno século XXI o profissional de educação é desafiado a assumir o compromisso estabelecido na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, onde o direito à participação da criança como cidadã está promulgado. Promover essa participação nos contextos educativos é o primeiro passo para a construção de uma sociedade equitativa.

A investigação realizada durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico recorreu a metodologias de carácter qualitativo e interpretativo, em ambos os contextos observados. Foram encontrados dois exemplos práticos que revelam como se concretiza essa participação da criança e o seu estatuto de codecisora nos contextos educativos de uma sala de Jardim de Infância e de uma sala do 1ºCEB, apesar dos constrangimentos que surgem associados a este processo.

Palavras-chave: Codecisão. Participação infantil. Educação. Compromisso. Assembleias de Turma.

ABSTRACT

The purpose of education must have assumed the Right of the Child to Respect. Accept her as competent and skilled person in decision-making is the first step for the status of the child as codecisora in educational contexts it is possible to implement. In the 21st century the professional education is challenged to take on the commitment established in the *Convention on the Rights of the Child*, of 1989, where the right to child participation as a citizen is promulgated. Promote this participation in educational settings is the first step to building an equitable society.

Research undertaken during the Master's degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education resorted to character quality and interpretative methodologies, in both contexts observed. Were found two practical examples that reveal how that child participation takes place and your codecisora status in educational contexts in a preschool and a primary school room.

Key Words: Codecision. Child Participation. Education. Engagement. School Council.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, companheiro para a vida, que sempre acreditou em mim em todos os momentos;

Às minhas filhas pelo tempo que disponibilizaram para que a mãe crescesse no mundo da educação e com elas pouco brincou, leu, ouviu, riu...

À minha mãe pela ajuda incondicional e disponível;

À minha família, porque sim;

Aos docentes com quem estudei e às profissionais de excelência com quem estagiei e me ensinaram com o seu *ser e fazer*, pois ninguém dá o que não tem;

A quem me acompanhou nesta aventura e por mim foi *até ao fim do mundo*;

Às crianças que guardo, a cada uma, num recanto da minha memória agradecida e saudosa;

Sei que não vou só e mais acreditam como eu que “educar, só pela via do amor” e esse amor terá de ser gratuito, incondicional, equitativo, respeitoso e firme.

Até um dia e mantenham-se atentos aos pormenores...

Aliás, eu diria mesmo que os verdadeiros indicadores de respeito são visíveis no dia-a-dia, quando, por assim dizer, ninguém está a reparar.

(Gardner, 2008, p. 126).

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	3
1 PROBLEMÁTICA TEÓRICA	5
1.1 BREVE CONCEPTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	6
1.2 A CRIANÇA, PESSOA DE COMPETÊNCIAS?	7
1.3 “ <i>ÉS MUITO BOA CONNOSCO... OBRIGADO</i> ” - O PERFIL DE QUEM SE DEDICA À CRIANÇA	9
1.4 UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA	12
1.5 INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO	17
1.6 ASPETOS CENTRAIS DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	19
1.7 ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	22
1.8 O QUE QUEREMOS SABER?	26
2 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	26
2.1 A RECOLHA METODOLÓGICA DO QUE VIMOS E OUVIMOS	28
2.2 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS QUE TANTAS VEZES COLOCAM DEDOS NO AR...	30
2.2.1 “ <i>AS CRIANÇAS SÃO, SIMPLEMENTE, OS SERES MAIS FASCINANTES COM QUEM JÁ CONTACTEI. CURIOSAS, ÁVIDAS DO SABER, AUTÊNTICAS “ESPONJAS”, ALEGRES, SINCERAS, CRIATIVAS, MEIGAS, CRÍTICAS, ENTUSIASTAS, DESPROTEGIDAS, PURAS E SONHADORAS.</i> ”	31
2.2.2 “ <i>EI TENHO ASAS NOS PÉS, TENHO ASAS. EI TENHO MOLAS NOS PÉS E SALTO</i> ”	32
2.3 O QUE QUERÍAMOS SABER E O QUE DESCOBRIMOS	34
2.4 “ <i>POSSO DIZER UMA COISA?...</i> ” - E AGORA, PARA ONDE VAMOS?	38
2.4.1 QUESTÕES FUNDAMENTAIS DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	41
2.4.1.1 “ <i>Exatamente... por isso é que as sugestões são importantes.. porque são para a turma. Isto é uma Assembleia de Turma</i> ” - a perspectiva do adulto	41
2.4.1.2 “ <i>Obrigada por inventares a assembleia de turma, eu gosto muito</i> ” - a perspectiva da criança	45
2.4.2 ANÁLISE DAS DIMENSÕES E INDICADORES DA OBSERVAÇÃO DAS ASSEMBLEIAS DE TURMA	49
2.4.2.1 Definição dos papéis na Assembleia de Turma	50
2.4.2.2 Organização do Ambiente Pedagógico	55
2.4.2.3 Processos de codecisão	58
2.4.2.4 Processos de Participação	65
2.4.3 AS IMPLICAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO	70
2.4.3.1 Organização do tempo	72
Cumprimento do programa	75
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARTICIPAÇÃO DE MÃO EM MÃO	76
4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE CD-ROM)

Anexo I – Registos de Observação (ROb)

Registos de Observação de Estágio em Contexto Pré-Escolar

Registos de Observação de Estágio em 1ºCiclo do Ensino Básico

Anexo II – Instrumentos de Participação

Anexo II_a – Excerto de uma Avaliação Semanal (AvS)

Anexo II_b – Exemplo de uma Planificação Semanal (PlaS)

Anexo II_c – Caixa das Sugestões do 3ºB (CS)

Anexo II_d – Transcrições das Assembleias de Turma (TAT)

Anexo II_e – Evolução das Atas das Assembleias de Turma (EAAT)

Anexo II_f – Quadros de Registo das Concretizações das Sugestões dos alunos (RCSA)

Anexo III – Reflexões (Ref)

Anexo IV – Entrevistas Exploratórias (Ee)

Anexo V – Outros Instrumentos de Recolha de Dados

Quadro Síntese dos Materiais, Objetivos e Codificação dos estágios em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Grelha de análise das Dimensões e Indicadores da Observação das Assembleias de Turma

Apresentação de uma Breve Cronologia da história dos Direitos da Criança de Catarina Tomás

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntese evolutiva das noções sobre a concepção da infância segundo Vitor Reis (2009, p. 15)	6
Figura 2: Breve Cronologia da História dos Direitos da Criança de Catarina Tomás, retirado de Trevisan, 2014, p. 155.	14
Figura 3: Exemplo de uma Planificação Semanal	41
Figura 4: Fotografia de autora - Caixa das Sugestões do 3ºB - Dispositivo pedagógico localizado à entrada da sala de aula.	42
Figura 5: O impacto das Assembleias de Turma - Postal de aniversário, A.F., menino, 8 anos	46
Figura 6: Esboço da ata da 4ª Assembleia de Turma – Secretária M., menina, 8 anos – (Anexo II_e – EAAT4)	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Síntese dos materiais, objetivos e codificação dos Estágios em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB	37
Quadro de Registos 1 – mês de outubro – Quadro de Registos das Concretizações das Sugestões dos alunos	65

INTRODUÇÃO

O presente relatório faz parte integrante dos estágios em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico referentes ao Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Os estágios visam preparar as estagiárias para assumirem o seu papel enquanto profissionais reflexivas e problematizadoras na área da educação e da docência generalista. Assim, numa primeira fase foi realizado o Estágio I, concernente ao estágio numa sala de Jardim de Infância, seguindo-se, numa visão de continuidade pedagógica o Estágio II, respeitante a uma sala do 1º CEB. A partir de uma abordagem investigativa apresentamos as questões centrais que orientaram a nossa investigação: *é possível praticar o estatuto da criança como codecisora e participante ativa nos contextos educativos, e, até que ponto os constrangimentos subjacentes a essa participação são impeditivos ou contornáveis ao profissional de educação (educador/professor) para a concretização dessa participação da criança. Como passar da teoria à prática e que implicações essa postura traduz?*

Ao longo dos dois estágios percecionámos desafios à praxis pedagógica onde o tempo e a sua gestão é um dos constrangimentos persistentes quer na organização e cumprimento do currículo, como no cumprimento dos programas com metas concretas a atingir, mas principalmente na cedência de tempo *útil* curricular para que o processo de participação contemplado no estatuto da criança tenha qualidade e proporcione oportunidades onde todas as crianças possam conscientemente escolher participar ou não. Esse é um dos compromissos que um profissional de educação tem de contemplar quando escolhe envolver-se na área da educação, ou seja, a criança não é um adulto em miniatura mas sim uma pessoa que constrói culturas e interpretações da sociedade e, como os adultos, tem direitos para exercer. Porém, o seu ritmo é adequado à infância e não à adultez. Assim, urge ter presente que

O envolvimento directo e activo das crianças nas tomadas de decisão é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois complexifica e atrasa o poder de decisão. É, usualmente um processo longo, mas só mediante a participação as crianças podem contribuir para as tomadas de decisão e, desta forma, adquirir experiência. A educação para e na participação democrática não só é importante mas também é uma exigência, porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo. Traz, contudo, vantagens de maior envolvimento e responsabilização das crianças e aumenta o seu sentido crítico e de pertença à sociedade.

(Tomás, 2007, p. 53)

Numa perspetiva de ver reconhecido o Direito da Criança ao Respeito, este trabalho está organizado em duas partes de modo a propiciar encontrar respostas às nossas questões, tendo em vista que as mesmas servirão de orientação para a nossa formação profissional e pessoal como profissionais de educação conscientes e comprometidas na práxis educativa. O contributo dos autores da Sociologia da Infância vai ser sentido transversalmente ao longo do relatório e a sua perspetiva proporcionou-nos olhar para a realidade de uma forma mais metodológica e científica.

O primeiro capítulo está subdividido em oito pontos, os quais se complementam entre si, e sustentarão posteriormente o segundo capítulo, ou seja, a Orientação Metodológica. Assim, convidamos à leitura dos “ingredientes” essenciais que vão constituir a nossa “receita”: uma *Breve conceitualização da Infância Contemporânea, A Criança, pessoa de competências?, O perfil de quem se dedica à criança* (educador de infância e professor de 1ºCEB), *Um olhar sobre os Direitos da Criança; Infância e Participação; Aspectos centrais da criança em contextos educativos e O que queremos saber?*

O segundo capítulo justifica a nossa opção metodológica assim como os instrumentos escolhidos para a recolha de dados para a nossa investigação. Os subcapítulos que iremos apresentar ramificam-se em aspetos mais específicos que servirão para a construção das respostas encontradas. Assim, os subcapítulos são: *A Recolha Metodológica do que Vimos e Ouvimos; O que dizem as crianças que tantas vezes colocam os dedos no ar...; O que queríamos saber e o que descobrimos; E agora, para onde vamos?* Terminando com as *Considerações Finais*, partilhamos o resultado desta investigação cujo desafio aceitámos com incómodo e expectativa. Esse incómodo encontra expressão nas palavras de Rosana Evangelista da Cruz, onde, numa consideração pragmática oferece solução na direção de que

Pensando na escola de hoje, nos inúmeros problemas que se colocam, o legado de Korczak aponta, em primeiro lugar, para a necessidade de que os meios sejam coerentes com os fins. Desta forma, pouco vale estabelecer pálidos mecanismos participativos como os hoje existentes nas escolas se, de fato, o objetivo central não for a radicalização da democracia, o respeito aos direitos das crianças, o esforço para que tomem parte ativa na organização da instituição que deveria ter como fim, como principal objetivo, seu pleno desenvolvimento e sua educação no sentido mais amplo do termo.

Radicalizar a democracia significa rever as relações de poder na escola, de forma que ele seja partilhado entre os diferentes sujeitos que compõem o processo educacional, em especial as crianças, que sempre são alijadas de seus direitos por serem consideradas imaturas ou insuficientemente capacitadas. Isso resulta no fato de que não são sequer consultadas sobre a organização da instituição que só existe porque a sociedade precisa dela para compor o movimento de atualização histórico-cultural das novas gerações.

(Cruz, s.d., p.16)

Em modo de conclusão, as nossas expectativas foram ultrapassadas pelos resultados obtidos, e além das questões terem resposta, o que nem sempre acontece, fomos ainda presenteadas com estratégias a partir dos exemplos que a educadora e a professora cooperantes face ao estatuto da criança como codecisora em contexto pré-escolar e do 1ºCEB, se esforçam por promover. Na mesma medida, obtivemos respostas significativas através da Voz de todas as crianças que concretizaram efetivamente uma eterna saudade em quem desenvolveu esta investigação. Em todas as partes constituintes deste relatório é recorrente um elemento aglutinador que os envolve, o amor incondicional pela criança, onde o respeito é a base estrutural.

1 PROBLEMÁTICA TEÓRICA

Para a realização deste Relatório de Intervenção necessitámos pedir emprestados os óculos à Sociologia da Infância para ver através da sua perspetiva o estatuto da criança como codecisora em contextos educativos, neste caso específico, nos contextos pré-escolar e 1ºCEB¹, base da observação e da recolha de dados a partir dos estágios realizados. Este foi um desafio pois, ao contrário do esperado, fomos apresentadas não a um mas a vários mundos por onde era possível enveredar para melhor conhecer o conceito de *participação da criança* que tanto nos atrai.

Assim, iniciamos este primeiro capítulo com a apresentação dos conceitos chave que consideramos essenciais para que estejamos em sintonia relativamente ao seu significado. Aqui apresentamos ainda a nossa postura perante a própria problemática teórica. De seguida faremos uma breve concetualização da infância contemporânea; ajustaremos um pouco o nosso olhar sobre os Direitos da Criança; discutiremos os conceitos de Infância e Participação onde, concretamente incidiremos nos que consideramos ser os aspetos centrais da participação das crianças nos contextos educativos do Jardim de Infância e do 1ºCEB, sendo esses que de momento estamos focadas em conhecer. Ainda nos iremos debruçar acerca da significação da criança como pessoa de competências (ou não), a influência do papel do educador/professor 1ºCEB nos processos de codecisão e que espaços estão contemplados para a participação das crianças nos contextos educativos em que está inserida. Como é a criança do século XXI? Finalizamos o capítulo com a apresentação dos objetivos que nos guiaram durante a nossa investigação.

¹ Ciclo do Ensino Básico

1.1 Breve concetualização da Infância Contemporânea

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, a imagem da criança tem sido alvo de várias concepções. Segundo Fernandes (2005) foi a partir do século XVI que se deu início às mudanças mais significativas do paradigma da criança, evoluindo de uma mentalidade social perpetuada nos séculos VI e VII, onde a prática e o abandono de crianças era aceite, pois a ideia de criança como pessoa estava ainda muito longe de ser considerada. Só a partir do século XIX, com o contributo das ciências da pedagogia, da psicologia e da medicina infantil, se começou a demarcar a infância do mundo dos adultos, dando significado à infância como categoria social vulnerável com necessidades de proteção, produzindo assim uma nova consciência coletiva acerca da realidade e do valor da infância.

A figura seguinte apresenta uma síntese sobre a evolução dessa imagem ao longo dos séculos.

	Percurso Histórico	Criança	Concepção sobre a infância
1º Momento	Até ao séc. XV	"um nada ou quase nada insignificante"	Não existe
2º Momento	Séc. XVIII	<ul style="list-style-type: none"> • Maior aproximação dos pais • Novo tipo de relação entre pais e filhos 	Criança = Ser inferior
3º Momento	Séc. XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de uma maior consciência sobre a especificidade da criança 	Criança / Mãe = necessidades específicas
4º Momento	Séc. XX	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da importância da relação mãe-bebé • Amamentação materna / sentimento maternal • Valorização da maternidade • Acumular de conhecimentos científicos oriundos da biologia, medicina, psicologia, sociologia, direito, etc. 	Criança = Cidadão de Direitos

Figura 1: Síntese evolutiva das noções sobre a concepção da infância segundo Vitor Reis (2009, p. 15)

Assim, continuando com a ideia de Fernandes (2005), suportada no contributo de historiadores da infância como Cunningham e Hendrick, é-nos apresentada uma sequência cronológica crescente da concepção da imagem da criança do século XVIII ao século XX: criança-romântica, criança-trabalhadora, criança delinvente, criança médico-psicológica, criança-aluno, criança-bem-estar, criança de jurisdição psicológica e criança-de-família². Sarmiento (2011) quanto aos estudos sociais sobre a infância contemporânea, realizados pela Sociologia da Infância, assinala que “a história marca indelevelmente a geração da infância” que se vai transformando em simultâneo com as próprias transformações sociais, económicas, políticas e culturais dos espaços-tempo onde está inserida, originando “concepções dominantes sobre o que é legítimo

² Para aprofundamento da temática consultar Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>

e esperado das crianças – ou por outras palavras, a ideia hegemónica do que é “ser criança”, em cada momento histórico concreto – são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes” (Sarmiento, 2011, p. 585).

As relações que a criança constrói nos diferentes mundos onde pertence (família, escola, sociedade) estão edificadas em pressupostos acerca da sua imagem e na forma como o seu papel é aceite ou decidido pela sociedade. O desafio que é lançado aos adultos refere-se ao reconhecimento do estatuto da criança como pessoa competente e autónoma, potenciadora da criação de culturas e perspectivas próprias da infância. Para isso, o adulto terá de ultrapassar o medo da perda de poder e permitir-se a negociações a fim de agilizar processos de codificação com a infância³.

Assim, continuaremos esta viagem prescrutando uma condição prévia para a participação da criança nos contextos educativos⁴: a sua competência.

1.2 A criança, pessoa de competências?

Como diferentes autores têm sugerido (Jans 2004, Christensen, 2003) a infância deverá ser vista enquanto realidade ambivalente – cada vez mais protegida mas, ao mesmo tempo, exigindo às crianças que se tornem cada vez mais autónomas e independentes. O paradoxo vulnerabilidade/competência não deverá ser discutido enquanto dicotomia em si, mas antes, enquanto espectro que junta diferentes modos de o equacionar como diferentes implicações para as crianças e altamente dependentes de elementos como idade, experiências das crianças, contextos, natureza da situação, entre outras.

(Trevisan, 2012, p. 8)

Corsaro (2011) salienta que o mais comum é que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, não contemplando o que elas já são, ou seja, “crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos”, mas futuros adultos que irão ainda um dia contribuir na e para a sociedade. Há que desconstruir esse conceito prospectivo e, como Mayall referiu (2005), é essencial dialogar com as crianças, de modo a aprendermos “sobre o que conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem.”

Segundo Clark e Moss (2001), as crianças são competentes nas questões relacionadas com a sua vida e na transmissão profunda das suas próprias experiências e perspectivas; são comunicadores hábeis e têm uma multiplicidade de linguagens através das quais conseguem conceber opiniões e vivências; são agentes activos que influenciam o mundo e aqueles que com elas interagem; são construtores de significados, elaborando e interpretando o sentido da sua existência.

(Tomás, 2006, p. 253)

Sarmiento (2009, p. 56) acresce ainda que

³Conforme o artº1 da Convenção dos Direitos da Criança, *criança é todo o ser humano de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo*. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

⁴ campo específico da nossa investigação.

Esta participação das crianças nos processos inicialmente para si dirigidos, continuando no nosso diálogo com Dahlberg, Moss e Pence, implica manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” (p. 162) e, diríamos, também sobre os outros – crianças ou adultos –, que se torna especialmente exigente para os adultos que com elas lidam, na medida em que obriga a uma descentralização, ou melhor, desconstrução de representações e práticas em que o poder está estritamente nas mãos do adulto, e a necessária passagem de partilha de poderes [...]

Se as crianças têm competências e conseguem criar e participar das suas próprias culturas de pares, selecionando ou apropriando as informações do mundo adulto de forma criativa e de modo a conseguirem resolver as suas próprias e exclusivas preocupações (Corsaro, 2011), não deveriam os adultos considerar as crianças como aliados em todo o processo de organização social?

De pequenino se torce o pepino, dizem os populares, e as crianças aprendem sempre e constroem culturas baseando-se nos exemplos dos adultos que os rodeiam, no contexto social e familiar onde estão inseridas, consoante as experiências que vivem e vêem. Apesar dos estudos e dos documentos que incidem sobre os direitos da criança à participação e ao seu reconhecimento como pessoa de competências, ainda falta percorrer um caminho longo pela mudança de mentalidade no mundo dos adultos que insistem em não deixar a criança entrar. Trevisan (2014), citando Quintero relembra o trabalho que se tem desenvolvido,

Na última década, os trabalhos sobre a infância têm aumentado e o olhar sobre esta tem tido um crescente interesse por parte das ciências sociais e humanas. No entanto a maioria desses estudos detiveram-se na história social da infância, pouco se explorando a condição social da criança, as suas práticas, os seus saberes, os seus modos de vida. Sempre se soube pouco das culturas da infância porque nunca se ouviram as crianças, e os testemunhos infantis não eram considerados confiáveis ou respeitáveis (cf. Quintero, 2002).

(Quintero, 2002 citado por Trevisan, 2014, p. 8)

Janusz Korczak, via a criança como ela é. Itzchak Belfer é testemunha, na primeira pessoa, desse olhar e relata-o na entrevista *The Last Korczak Boy*⁵: “Ele [Korczak] tinha uma doutrina que o guiava: A criança é uma pessoa. Ela tem os mesmos direitos que um adulto e todos os direitos que os adultos têm devem ser também dados às crianças.” Acreditava também numa criança competente e num mundo da infância para lá daquele que se teima em (re)conhecer.

Ao voltar a ser criança, o autor percebe o quão difícil é viver em um mundo em que “o adulto determina como tudo deve ser” (id., p.44), um mundo onde a infância é vista como um aborrecimento, um problema, sendo a criança compreendida e tratada como o adulto que será um dia, não como o ser humano que é hoje. “As

⁵ Tradução livre de um excerto do testemunho de Itzchak Belfer em *The Last Korczak Boy*: “He [Korczak] had a doctrine that guided him: The child is a person. He has the same rights as an adult, and all the rights that adult have must also be given to children.”. Entrevista disponível em https://www.youtube.com/watch?v=jq_WUJ5oWjo.

crianças são os homens do futuro. Quer dizer que elas existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem” (id.,p.152).

(Korczak in Reis, 2010, pp. 92-93)

Assim como Korczak, a nossa postura vai ao encontro dessa criança/pessoa/cidadã que tem o direito a ser-lhe reconhecido o respeito a ser criança como criança que é e não como uma projeção do adulto em que se há-de tornar. Esta percepção (ou não) da “criança competente” vai influenciar toda a conjuntura política, social e educativa que o “mundo adulto” conceberá⁶ à própria sociedade. Focando o olhar sobre os contextos educativos portugueses⁷, o exemplo do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM)⁸, permite evidenciar as possibilidades proporcionadas pelo trabalho cooperativo realizado com crianças e adultos, com recurso à utilização de instrumentos de participação como os “Diários de Turma”, os “Projetos” e os “Conselhos”^{9 10}. Contudo, a utilização de recursos como os “Conselhos” (ou Assembleias de Turma), os “Murais informativos”, o “Jornal de Turma” e o “Trabalho de Projeto” não se restringem a modelos educativos específicos. Defendemos que desde que a intencionalidade justifique e privilegie a participação da criança, os docentes devem contemplar a sua utilização na sua prática pedagógica.

1.3 “És muito boa connosco... obrigado” - O perfil de quem se dedica à criança

(...) a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, está no coração da nossa responsabilidade ética. Alguém que, com argumentos mais ou menos sofisticados, mais ou menos teóricos, mais ou menos pragmáticos, considere que há crianças ineducáveis não tem direito a dizer-se educador.

(Nóvoa in Nisa, 2012, p. 19)

⁶ “Apesar da consagração jurídica dos direitos à participação das crianças nos seus contextos de vida, a tomada da decisão pelos alunos nos sistemas da acção educativa concreta não tem cobertura legal, não aparece normalmente inscrita na agenda educativa e emerge usualmente, quando muito, como mera dimensão didáctica nas pedagogias activas.” (Sarmento, Abrunhosa & Soares, 2005, p. 73). A mudança de paradigma vai obrigar à mudança estrutural do sistema educativo como ainda, numa perspetiva mais geral, do sistema político, na medida em que sejam criadas diretrizes específicas e concretas, onde os direitos da criança sejam devidamente interpretados não dando oportunidade a inferências (falsas recomendações).

⁷ Mais concretamente os contextos educativos foco da nossa investigação, ou seja, o Jardim de Infância e o 1ºCEB.
⁸ Sérgio Nisa (1940), inspirado em personalidades como Rui Grácio, António Sérgio, Sebastião da Gama, João dos santos, Célestine Freinet, pedagogos da Educação Nova e outros contactos significativos, funda em 1966 o MEM e em conjunto com Rosalina Gomes de Almeida formalizam “um longo processo de organização associativa de professores que constitui o esforço vital de desenvolvimento pessoal e profissional de Sérgio Nisa, tanto no plano das ideias pedagógicas, como no que diz respeito à implementação de práticas escolares inovadoras” (Nóvoa & Vilhena in Nisa, 2012, pp. 687-688). Convite à leitura da biografia de Sérgio Nisa disponível no excerto de “Escritos sobre Educação”, 2012, em <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/LSergioNiza/InteriorLivroSergioNiza.pdf>

⁹ Desde 1915, Janush Korczak, já mobilizava um sistema de organização do orfanato “Lar das Crianças” (Varsóvia, Polónia) como uma *República das Crianças* que envolvia mecanismos de organização coletiva existentes no sistema republicano e outros de organização interna (Tribunal, Parlamento, Comitês, Plesbiscitos, Murais com listas informativas [entre outras] e o Jornal do Orfanato). Fazemos um convite à leitura das páginas 13 à 16 do artigo de Rosalina Evangelista da Cruz, “Janush Korczak e a administração escolar contemporânea” (pp. 1-18) para a aprofundamento do funcionamento da *República das Crianças* de Korczak, disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0467.pdf>.

¹⁰ Serviu também de inspiração para as Assembleias de Turma do Estágio II – ensino do 1ºCEB.

O perfil legal dos docentes de educação abrangidos no presente trabalho (educador de infância e professor do 1º CEB) está promulgado na Lei de Bases do Sistema Educativo português, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro¹¹. Desta forma regularizada fica contemplada uma plataforma com critérios que visa normalizar os critérios de atuação exigido aos profissionais de educação. Em ambos os perfis¹² e, tendo em conta a natureza do nosso trabalho de investigação, relativamente às questões da participação da criança, encontrámos uma participação numa perspectiva de educação para a cidadania. O Decreto-Lei nº241/2001: art. 3º, Anexo nº1¹³, ponto II¹⁴, alínea 4 h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania; ponto III¹⁵, alínea 2 i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras; alíneas 3 d) Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente; 3 f) Desperta o interesse pelas tradições da comunidade, organizando atividades adequadas para o efeito; 3 g) Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Mantendo a expectativa em destacar convites alusivos à participação da criança como pessoa de direitos, por parte do perfil do professor do 1ºCEB, num documento de legitimização, eis o que se localizou: Decreto-Lei nº241/2001: art. 3º, Anexo nº2¹⁶, ponto II¹⁷, alínea 2 j) Promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática; 2 e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do

¹¹ E alterada pela Lei nº115/97, de 19 de setembro. nos termos da alínea c) do nº1 do artigo 198º da Constituição da República Portuguesa onde é decretado, através dos artigos 1º e 2º, e anexos correspondentes, a aprovação dos perfis de desempenho do educador de infância e do professor de 1ºCiclo do ensino básico e a organização e creditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1ºCEB. O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto enuncia as dimensões comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino e inclui igualmente os educadores de infância (*Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação e de relação com a comunidade e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*). O Decreto-Lei nº 240/2001, também de 30 de agosto, especifica concretamente as responsabilidades legais de cada perfil na *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, mais concretamente na Conceção e desenvolvimento do currículo e na Integração do Currículo.

¹² Educador de infância e professor do 1º CEB

¹³ Perfil do educador de infância

¹⁴ Conceção e desenvolvimento do currículo

¹⁵ Integração do currículo

¹⁶ Perfil do professor do 1ºCEB

¹⁷ Conceção e desenvolvimento do currículo

1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo, e, no ponto III¹⁸, alíneas 1) O professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo; 4) No âmbito da educação em Ciências Sociais e da Natureza, o professor do 1º ciclo: 4 b) Utiliza estratégias conducentes ao desenvolvimento das seguintes dimensões formativas da aprendizagem das ciências: Capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares e, por fim, alínea 4 f) Desenvolve aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática.

Não estão contemplados os *princípios da participação* promulgados pela *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, como seria de esperar, visto que os Decretos-Lei datam de 2001. Apesar de ainda existir um grande caminho para fazer, a seleção que executámos reconhece que os objetivos a desenvolver no âmbito da formação da educação para a cidadania podem ser realizados em dinâmicas interdisciplinares e transversais a todos os conteúdos programáticos. Competirá ao profissional de educação agir de forma a enquadrar os direitos à participação da criança, a partir do que está definido para o seu perfil de desempenho profissional, com engenho, criatividade e crença nas competências políticas das crianças que lhe forem confiadas¹⁹. Acreditamos que nessa medida

Fará sentido (...) perspectivar não apenas uma educação *para* a cidadania mas também uma educação *na* cidadania, enquadrando os esforços educativos neste domínio de contextos e em práticas educativas orientados por princípios de natureza democrática, sujeitos à interrogação crítica e à transformação.

(Fonseca, 2004, p. 15)

Há um compromisso a assumir que vai muito para além das leis e dos programas institucionalizados e que está diretamente relacionado com o testemunho que cada profissional de educação deve comportar. Baptista (2005, p. 88) descreve-o assim “não se educa sem apontar referências, sem dar orientações. O acto educativo é um acto axiológico por excelência. A ideia de uma educação neutra é totalmente absurda” e continua referindo-se que o testemunho ético destes profissionais “começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude”. Assim, o direito da criança ao

¹⁸ Integração do currículo

¹⁹ Se for esta a sua perspectiva. Era desejável que fosse...

respeito, tem obrigatoriamente de estar incluído nos princípios da ação pedagógica, contagiando por sua vez os campos de ação, ou seja, os contextos educativos. Assim,

(...) recuperando a Paulo Freire, se concibe que la escuela no configura un espacio neutro, sino una institución destinada a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, constituyéndose así en un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales.

(Oraisón & Pérez, 2006, p. 18)

Com Gadotti partilhamos o exemplo impressionante de Janusz Korczak²⁰:

O que me impressiona em Korczak é que encontro nele aquela simplicidade, compromisso e coerência que, acima de qualquer categoria lógica, definem um educador. Ele não precisou estruturar previamente nenhuma teoria abstrata para se dirigir à criança. Não se encontrava com elas com esquemas prontos para moldá-las segundo algum modelo. Ao contrário, ao resgatar-lhes primeiro a identidade, aprendia a ser gente com elas. Numa época de fascínio pelo positivismo científico e pela uniformização da educação ele chamava a atenção para o respeito, o amor, a fala, o prazer, a autogestão pedagógica, a espontaneidade que fazem o cotidiano da educação.

(Gadotti, 1998, p. 7)

Cada profissional de educação encerra em si um perfil e uma visão de educação construídos em pressupostos com os quais se identifica²¹. Pois fica aqui o desafio: que esse compromisso não tolere o “abafamento” da voz das crianças e reconheça a criança/aluno como pessoa de competências e transformações sociais, ou seja, uma pessoa de direitos.

1.4 Um olhar sobre os Direitos da Criança

Acreditamos que a educação²² é fundamental para o desenvolvimento global do ser humano. Convém lembrar que o direito à educação está contemplado no artº 73º, do ponto 1, da Constituição da República Portuguesa²³, “Todos têm direito à educação e à cultura” e é reforçado ainda no art. 74º, no ponto 1, “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” Apesar de ser um direito, a sua promulgação não o torna um facto

²⁰ Janusz Korczak (1877-1942), pseudónimo de Henryk Goldshmid. Foi pediatra, escritor, jornalista, reformador social e educador polaco. Inspirado na pedagogia da Escola Nova e no pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, (1746-1827), Korczak torna-se precursor dos direitos da criança (*Como amar uma criança*, 1915, *O Direito da criança ao respeito*, 1929) defendia o “direito à criança ser ela própria” e acreditava igualmente nas suas competências políticas. Foi assassinado no campo de extermínio de Treblinka em 1942, juntamente com as 200 crianças (e os funcionários) do orfanato com quem vivia no gueto em Varsóvia, com as quais optou em “abraçar e morrer com elas, para que não tivessem medo” (Arnon, 2005, p. 20).

²¹ No nosso caso é a Pedagogia Korkziana.

²² Educação no sentido da “autoreflexão crítica” (Korczak in Arnon, 2005, p. 15) e “criar a criança como pessoa útil e feliz. Para atingir isso é necessário adquirir o amor, estima e a confiança da criança. (...) Educação dos outros significa (...) educação e mudança principalmente de si mesmo. (...) A influência decisiva sobre a formação de sistemas de valores humanos tem ativa participação na vida, na sua reconstrução; no esforço de que esta vida se faça melhor, que ela passo a passo se aproxime da imagem humana sobre justiça e verdade.” (Korczak in Grzybowski, 2007, pp. 35 e 37).

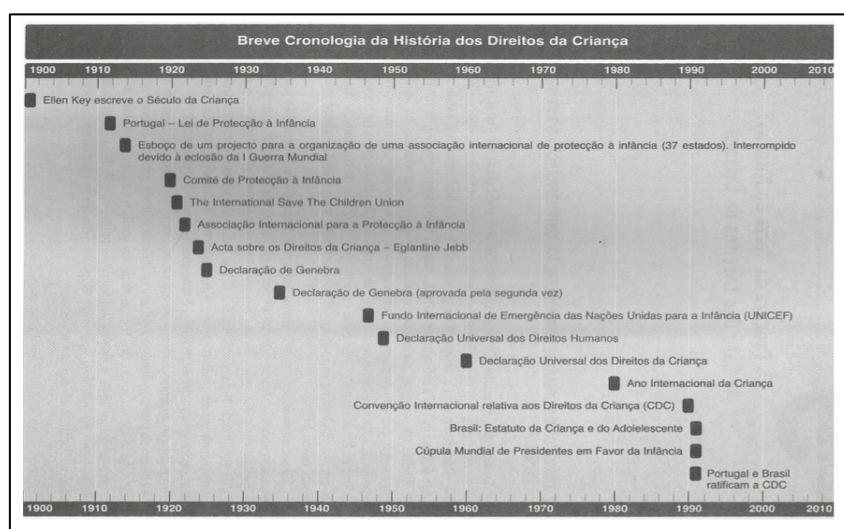
²³ (Decretada a 10 de abril de 1976 e última VII Revisão Constitucional de 2005) ²³ Disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra Estrutura.php?tabela=leis&artigo_id=4A0015&nid=4&nversao=&tabela=leis&so_miole=

concretizado, pois os *direitos de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar* são ambíguos por não serem acessíveis a todos e sê-lo torna-se cada vez mais utópico com o fosso que a nossa sociedade em pleno século XXI teima em continuar a alimentar. Como preparar as nossas crianças para o mundo onde vivem e para o qual contribuem com o que são?²⁴

Numa carta dirigida a Janush Korczak, um aluno sobrevivente de um campo de concentração da II Guerra Mundial, escreve que “Ler, escrever, aritmética, são importantes somente se servirem a tornar nossas crianças seres mais humanos” (Arnon, 2005, p. 24). Para essa conceção é preciso não esquecer o papel das humanidades²⁵ na formação pessoal e constituir a criança no conceito de cidadania e informá-la do seu papel na sociedade como elemento fundamental do seu crescimento com os outros, com a natureza e consigo própria. Essa informação e formação está dependente da imagem que o adulto tem da criança, assim como a criança tem de si própria, ou seja, uma pessoa de direitos. Tomás (2006, p. 185) relembra que

As diferentes imagens de infância que a história nos tem deixado permitem-nos caracterizar as vidas de crianças em diferentes espaços e períodos históricos e mostram também a forma como adultos e crianças continuamente constroem e reconstróem as suas percepções acerca da infância; suscitam também a necessidade de desconstruir e combater muitos desses pressupostos.

E ao longo da história, como surge essa imagem? A figura 2 apresenta uma breve cronologia da história dos Direitos da Criança para dar uma visão geral da evolução do conceito de “pessoa da criança” como “pessoa de direitos”.



²⁴ Que melhores instrumentos para a formação de uma criança que permitir que pense, coloque hipóteses, as experimente e expresse opinião sobre o mundo que a rodeia?

²⁵ Filosofia, História, Literatura e Línguas.

Figura 2: Breve Cronologia da História dos Direitos da Criança de Catarina Tomás, retirado de Trevisan, 2014, p. 155.

Como se pode observar, o século XX foi, nas palavras de Ferreira (2010, p. 10 in Fernandes, 2005, p. 27), “o Século da Criança” devido ao interesse do estudo desta “por parte de médicos, psicólogos, psicanalistas e outros cientistas sociais que através de estudos sistemáticos a elegeram como objecto” (Fernandes, 2005, p. 27). Contudo foi a partir do contributo de Rousseau (1712-1778)²⁶, que foi dado o primeiro passo para a conceção de infância do século XXI. Influenciados por ele surgem ativistas na construção da imagem da criança, como hoje a conhecemos²⁷, nomeadamente Pestalozzi, Froebel, seguindo-se, disposto sequencialmente por Monteiro (2006, p.78):

A escola activa de Ferrière e Steiner, o método apoiado nos centros de interesse de Decroly, as bases de uma pedagogia institucional protagonizada por Freinet, a pedagogia constitucional de Korczak²⁸, a pedagogia pela aprendizagem preconizada por Cousinet e a auto-educação em sentido prático e inteligente de Montessori, tornaram-se em pedagogias que, de uma forma ou de outra, a sua pedra angular não era mais que respeitar as características individuais do educando e, em algumas delas, integrar uma aprendizagem que fosse determinante para a resolução de questões úteis, quer para o indivíduo, quer para a sociedade”

A 10 de dezembro de 1948 é proclamada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*²⁹ na Assembleia Geral da ONU³⁰. A *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (CDC) surge posteriormente a 20 de novembro de 1989 (finais século XX) e traduz-se num documento, adotado pelas Nações Unidas, cuja finalidade consiste em enunciar os direitos civis e políticos, económicos, sociais e culturais de todas as crianças a nível mundial³¹. No preâmbulo estão referenciadas a *Declaração de*

²⁶ através da publicação de *Émile*, em 1772

²⁷ e que sofreu alterações significativas nos cinco séculos que separam o princípio “A infância tem maneiras de ver, pensar, de agir que lhe são próprias; nada há de mais insensato que querer substituí-las pelas nossas” (Rousseau, 1990 in Monteiro, 2006, p. 71) a “um dos contributos mais significativos da Declaração de 1959 (...), a construção da ideia da criança como sujeito do direito internacional e como sujeito de direitos civis (...), as crianças têm direito a um nome, a uma nacionalidade (princípio 3)” (Fernandes, 2005, pp. 31-32), surgindo em 1989 a *Convenção sobre os Direitos da Criança* que reconhece e estabelece direitos da infância e são determinadas normas, deveres e obrigações a todos os Estados que a subscreverem... Infez então que quem não se inscrever não está abrangido por essas normas, deveres e obrigações...?

²⁸ Contempla na obra, “O Direito da criança ao respeito”, de 1929, 21 direitos da criança (A criança tem o direito a: ser amada; ao respeito; viver no presente; a ser ela ou ele mesmo; a ser admirada pelo que ela é; a ser levada a sério; a reclamar de uma injustiça; a desejar, queixar-se e questionar; à educação; a resistir a ineficiências educacionais que conitem com suas próprias crenças; a ter respeitadas suas posses e orçamentos; uma Corte das Crianças, na qual possa julgar e ser julgada pelos pares; de ser defendida no sistema de Corte da Justiça Juvenil; ter segredos; a “uma mentira, uma decepção, um roubo”; ter sua tristeza respeitada; a comunhar com Deus; cometer erros, a se enganar; a falhar; condições para crescer e se desenvolver; direito de morrer prematuramente; à morte; de viver sua vida de hoje e ser o que ela é)

²⁹ Disponível em: http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf

³⁰ Organização das nações Unidas

³¹ No preâmbulo deste Tratado estão contidos os princípios fundamentais das Nações Unidas onde são relembrados os ideais e finalidades proclamados na Carta das Nações Unidas onde importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade.

Genebra³² de 1924 sobre os *Direitos da Criança* (que contempla a necessidade de garantir uma proteção especial à criança) e a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959. Esta Convenção, quando retificada pelos Estados aderentes passa a estar vinculada às normas jurídicas pelas quais cada Estado se regula³³. Este tratado internacional foi ratificado por 192 Estados do mundo, atribuindo-lhe assim um caráter universal. Além dos dez direitos contemplados na *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*, adotada pela Unicef³⁴ a 20 de novembro de 1959³⁵, a *Convenção sobre os Direitos da Criança* está assente em quatro pilares/princípios³⁶ que estabelecem ligação com os 54 artigos³⁷, através dos quais os Estados assumem um compromisso legal em fazê-los cumprir e que a *Convenção sobre os Direitos da Criança* veio

conferir uma maior visibilidade às modalidades de internacionalização e de articulação entre as três escalas (local, nacional e transnacional) no domínio dos direitos da criança e criar para a infância um quadro jurídico e simbólico que tornou possível uma melhoria de vida das crianças e o seu reconhecimento como actores sociais, pelo menos do ponto de vista simbólico e teórico.

(Tomás, 2006 , p. 155)

Apesar do reconhecimento dos Direitos das Crianças salientamos que o reconhecimento não é sinónimo de ação, pois ainda existem crianças que não usufruem desses mesmos direitos. Catarina Tomás explicita as nossas inquietações quando refere que também

Para Smith (1997:316), muitos dos direitos básicos à protecção, a provisão e à participação são universalmente reconhecidos. O problema reside na forma como são, ou não, colocados em prática. Podemos afirmar que a vida das crianças melhorou significativamente nas últimas décadas e que muitas mudanças continuam em curso, contudo: “elas demandam tempo e condições adequadas para se impor, a despeito das resistências e obstáculos. Transformar as práticas autoritárias, paternalistas e discriminatórias que têm caracterizado a assistência à infância em muitos países é um desafio considerável. O primeiro passo é tratarmos de implementar as leis e acordos já aprovados e ratificados (Rizzini, 2000:34)”.

³² Que Korczak considerou que “Os legisladores de Genebra confundiram as noções do dever e do direito; o tom da sua declaração é o de um pedido, não de uma exigência; um apelo à boa vontade, à compreensão” (Korczak, 1986, p. 86)

³³ O que nos coloca novamente a questão *e os Estados que não a ratificam?*

³⁴ Sigla de United Nations International Childrean’s Emergency Fund (UNICEF). Fundada em Rege-se pela Convenção Sobre os Direitos da Criança para mais informações consultar <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101110&>

³⁵ Direitos e princípios disponíveis em anexo

³⁶ *a não discriminação* (todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial independentemente das circunstâncias, do momento e da parte do mundo onde vivem); *o interesse superior da criança* (deve ser considerado de forma prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito); *a sobrevivência e desenvolvimento* (diretamente ligado à importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pleno das crianças) e *a opinião da criança* (considera que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos). Todas estas informações, bem como o PDF da *Convenção sobre os Direitos da Criança* estão disponíveis no site <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&>

³⁷ No total são 84 artº. 54 artº nas partes I e II da CDC, 17 artº no Protocolo facultativo à CDC relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantil e mais 13 artº no Protocolo facultativo à CDC relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados.

(Tomás, 2006, p. 157)

Na perspectiva da investigação em curso, nomearemos os artigos mais significativos proclamados pela *Convenção Sobre os Direitos da Criança* (CDC) referentes à sua participação como atores sociais, mudando novamente o paradigma da criança, agora (século XXI) como criança-cidadã³⁸. Suportados pelo *Direito ao respeito*, defendido e vivido por Janush Korczak, os artigos 12º ao 17º da CDC, têm como pressuposto o direito à expressão que o visionário polaco³⁹ praticava com as “suas” crianças diariamente.

Artº12 – 1) Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. 2) Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Artº13 – 1) A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. 2) O exercício deste direito só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias: a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem; b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

Artº14 - 1) Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. 2) Os Estados Partes respeitam os direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício deste direito, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades. 3) A liberdade de manifestar a sua religião ou as suas convicções só pode ser objecto de restrições previstas na lei e que se mostrem necessárias à protecção da segurança, da ordem e da saúde públicas, ou da moral e das liberdades e direitos fundamentais de outrem.

Artº15 – 1) Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica. 2) O exercício destes direitos só pode ser objecto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias, numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou da segurança pública, da ordem pública, para proteger a saúde ou a moral públicas ou os direitos e liberdades de outrem.

Artº16 – 1) Nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou correspondência, nem a ofensas ilegais à sua honra e reputação. 2) A criança tem direito à protecção da lei contra tais intromissões ou ofensas.

³⁸ Numa perspectiva de sujeito com direitos. Contudo, só se é verdadeiramente sujeito de direitos quando estes podem ser reivindicados e vivenciados. Insistimos na ideia de que se os Estados que retificaram o documento oficial dos Direitos da Criança (sendo ele a Convenção dos Direitos da Criança de 1989) e não conseguiram ainda torná-lo verdadeiramente exequível, que diremos dos Estados que o não retificaram? Quando será o próximo “Século da Criança”?

³⁹ Surpreende-nos como Janush Korczak, símbolo defensor do *Direito da criança ao respeito* (os outros direitos fluem deste), pragmático da “República das Crianças”, não é apresentado na formação de professores, sendo ele O EDUCADOR por excelência.

Artº17 – Os Estados Partes reconhecem a importância da função exercida pelos órgãos de comunicação social e asseguram o acesso da criança à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental. Para esse efeito, os Estados Partes devem: a) Encorajar os órgãos de comunicação social a difundir informação e documentos que revistam utilidade social e cultural para a criança e se enquadrem no espírito do artigo 29.º; b) Encorajar a cooperação internacional tendente a produzir, trocar e difundir informação e documentos dessa natureza, provenientes de diferentes fontes culturais, nacionais e internacionais; c) Encorajar a produção e a difusão de livros para crianças; d) Encorajar os órgãos de comunicação social a ter particularmente em conta as necessidades linguísticas das crianças indígenas ou que pertençam a um grupo minoritário; e) Favorecer a elaboração de princípios orientadores adequados à protecção da criança contra a informação e documentos prejudiciais ao seu bem-estar, nos termos do disposto nos artigos 13º e 18º.

O acordo legal assinado pelos Estados⁴⁰ que assumiram implementar as medidas contempladas na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, deveria causar impacto nas políticas educativas regidas no seu sistema educativo. Contudo, ao analisar os documentos oficiais do Sistema Educativo Português⁴¹ não encontramos explícito de que forma devem as instituições (escola, família) implementar espaços de participação das crianças onde a sua voz seja ouvida, considerada⁴² e concretizada. Regressamos com Fernandes (2005) à lei interna da Constituição da República Portuguesa⁴³, cuja “adaptação dos princípios gerais contidos na CDC à lei interna portuguesa foi um processo facilitado” visto que os pressupostos estavam já contemplados no seu “espírito e letra jurídicos”⁴⁴.

1.5 Infância e participação

Participação é alguma coisa inerente, digamos, à própria condição do ser humano... O ser humano é um ser que age na direção dos outros e que procura que essa ação seja uma ação entendida e interpretada pelos outros e influente sobre os comportamentos dos outros... O importante é que haja um reconhecimento. Que haja a validação dessa forma de ser das crianças e que haja a atribuição do direito próprio que é o direito participativo.

⁴⁰ Grupo do qual Portugal faz parte desde que ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 21 de setembro de 1990.

⁴¹ Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE- Lei nº 46/86), Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºCEB (Dec-Lei nº 241/2001) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997, Ministério da Educação). O documento *Qualidade e Projecto: na Educação Pré-Escolar*, de 1998 do Ministério da Educação é o que mais se aproxima de estratégias orientadoras no sentido da participação da educação para a cidadania, mas não da criança como ser de direitos.

⁴² No sentido da existência de co-decisão nas medidas tomadas.

⁴³ Com que iniciámos este ponto (Um olhar sobre os Direitos da Criança)

⁴⁴ *Princípio da não discriminação* – acautelado pelo artº13 da Constituição da República Portuguesa (defende o princípio de igualdade para todos os cidadãos); Princípio do interesse superior da criança – sistema legislativo tem incluído, desde 1911, a criação dos Tribunais de menores onde está subjacente e explícito o princípio do “interesse do menor”; Princípio relacionado com o *direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento* – contemplado no artº25 da CRP; *Princípio ao respeito pelas opiniões das crianças* – tenuamente referenciado no artº1878, nº2 do Código Civil de 1977 (informação retirada de Fernandes, 2005, pp. 50-52).

(Excerto entrevista a Manuel Jacinto Sarmiento⁴⁵)

Catarina Tomás (2007) define o conceito *participação* como um conceito complexo que origina uma multiplicidade de “(re)significações, (re)construções e (re)interpretações”. Escolhemos esta definição pois este foi um dos desafios com que nos deparamos na explicitação do conceito de *participação*. De acordo com Tomás (2007, p. 49) participar significa “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido”. Consideramos, então, quando não existe negociação entre adulto e criança e as divergências e convergências não são contempladas ao longo do processo da participação das crianças nos contextos educativos⁴⁶, o verdadeiro sentido da *participação* não está a ocorrer.

A negociação deve ser um processo bilateral e tem de acontecer entre as crianças e o adulto ou adultos que com elas partilham o quotidiano de sala ou de jardim de Infância ou de 1ºCEB. As palavras de Tomás são esclarecedoras neste ponto, pois, segundo a autora “a participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças”. É importante ouvir o que as crianças pensam sobre o mundo que as rodeia. Mas para isso é necessário promover espaços de partilha para que oiçam outras opiniões assim como também tenham oportunidade de partilhar as suas⁴⁷. Catarina Tomás (ibidem, p. 65) incide na percepção que as crianças têm dos conceitos fundamentais para a sua participação e relação com questões de cidadania, pois “neste processo será indispensável saber o que as crianças entendem por democracia, cidadania e participação, quais são os significados que associam ao papel do cidadão e como tudo isso influi na sua representação na esfera pública”.

Teresa Sarmiento eleva o papel da criança para além de *peões* ao longo do processo para o de *sujeitos* de promoção de mudança. As crianças refletem sobre o

⁴⁵ Entrevista realizada por *De Olho no Plano de Educação da Cidade de São Paulo* a Manuel Jacinto Sarmiento - Parte 2 de 3, minuto 5'09" – disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yvqaYDSN8x0>

⁴⁶ Do jardim de Infância e 1ºCEB.

⁴⁷ Só quando um pensamento ou ideia é verbalizado é que realmente nos apercebemos que significações e importâncias a criança atribui a determinados assuntos. Os tempos de Acolhimento e as Assembleias de Turma são instrumentos essenciais que promovem a participação. Ponto 1.2 do presente relatório.

mundo que conhecem e têm algo a dizer sobre ele, se tiverem oportunidade para isso⁴⁸.

Importa ainda referir que o conceito de *participação*, além de ter uma definição ambígua, para ser uma participação concreta por parte das crianças, é medida através do reconhecimento de três níveis distintos identificados por Lansdown,

Gerison Lansdown (2005, p. 16-18) identifica três níveis distintos e diferentes graus de participação das crianças, que não se excluem entre si: processos consultivos, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados; processos participativos, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados; e processos autónomos, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a acção. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar, os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças.

(Tomás, 2007, p. 50)

Estes níveis são relevantes para a identificação da participação efetiva ou não das crianças, assim,

Quando falamos em participação das crianças interessa considerar: quem são os actores - crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não), e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança; conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, económicas, etc., e a forma como elas constroem ou promovem as possibilidades de as crianças exercerem uma acção social com significado nos seus contextos.

(Tomás, 2007, p. 62)

Chegará promover espaços e tempos onde a voz da criança seja ouvida por *descargo de consciência*? Ou é possível fazer mais do que isso e além da promoção dos espaços de participação encontrar também espaços de concretização para essa voz? A existência ou não dessa concretização é uma peça fundamental para a nossa investigação.

1.6 Aspetos centrais da participação das crianças

Ouvir a voz das crianças não é já uma forma de participação? Elas estão a partilhar as suas reflexões e ideias, ou não? O que diferencia, então, uma participação ativa da escuta dessa voz? Roberts em poucas palavras elucida-nos,

⁴⁸ "Não obstante os sentidos e os contornos que a participação assume, as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas também como sujeitos que se socializam entre si e reconstróem significações para as suas situações de vida. Nesta perspectiva, assume-se que as crianças também consubstanciam uma ordem social instituinte (Ferreira, 2004) que não só as organiza e influencia entre pares, como organiza e influencia os adultos." (Sarmento, 2009, p. 56)

É claro que ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três actividades muito diferentes, apesar de serem frequentemente suprimidas como se não fossem. [...] Sempre existiram pessoas que ouviram, por vezes, as que escutaram, e talvez menos frequentemente, as que agiram sabiamente sobre o que as crianças têm a dizer.

(Roberts, 2005 , p. 258)

Podemos ouvir as crianças, porém, ouvir e concretizar o que elas dizem não são sinónimos⁴⁹. Korczak é o exemplo de um adulto que conseguiu superar a necessidade de transformar as crianças à imagem e semelhança dos adultos. Janusz Korczak defendia que às crianças “[...] não basta amá-las, é preciso respeitá-las, compreendê-las a partir do seu referencial e não em nome de um futuro hipotético que elas não compreendem ainda. (Korczak *in* Gadotti, 1998, p. 3) Assim, o adulto deve promover espaços de escuta da voz das crianças, respeitando o direito legal da criança à participação social, como deve ainda assegurar a sua concretização. Esta concretização precisa existir para que haja de facto participação.

É necessário adoptar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade. [...] até que ponto a sociedade adulta está preparada para considerar a criança como possuidora efectiva de direitos. Até que ponto a sociedade adulta estará preparada para considerar que, para além da titulação como sujeito de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir da dimensão de cidadãos activos a participativos na sociedade em que estão inseridas?

(Tomás, 2007, p. 49)

Outro fator que condiciona a participação das crianças é o *tempo*. O ritmo das crianças e dos adultos não é o mesmo e é necessário encontrar um equilíbrio entre o tempo para a realização dos momentos de escuta, dos momentos de negociação, dos momentos de concretização bem como o próprio enquadramento desses momentos com todas as exigências relativas à organização temporal e espacial das salas de jardim de Infância e de 1ºCEB. Assim,

O envolvimento directo e activo das crianças nas tomadas de decisão é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois complexifica e atrasa o poder de decisão. É, usualmente, um processo longo, mas só mediante a participação as crianças podem contribuir para as tomadas de decisão e, desta forma, adquirir experiência. A educação para e na participação democrática não só é importante mas também é uma exigência, porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo. Traz, contudo, vantagens de maior envolvimento e responsabilização das crianças e aumenta o seu sentido crítico e de pertença à sociedade.

(Tomás, 2007, p. 53)

⁴⁹ Concretizar o que as crianças dizem não é fazer as coisas por elas ou “dar um jeitinho” para que as suas produções fiquem mais estéticas e “bonitas” ou mesmo induzir a resposta que os adultos querem ouvir ou pensam ser a mais adequada

É preciso tempo para aprender, para conhecer, para consolidar as aprendizagens. O processo de aprendizagem é um processo contínuo e acontece ao longo da vida. É preciso tempo para adquirir competências e é necessário experimentá-las também com os outros para melhor as compreender⁵⁰. A promoção da participação da criança exige a consciência das implicações dessa ação, das vantagens e desvantagens desse processo, contudo, o papel do adulto vai ser determinante para a concretização dessa ação. Assim, de que forma pode ele promover essa mesma concretização e porque é ela crucial? Para Tomás (2007, p. 53) “A participação para a emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/ adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência e se insere no complexo mundo das relações de poder.” Estas relações de poder⁵¹ comprometem a concretização real da participação das crianças. O adulto pode escolher entre ser o protagonista tornando-se obstrutor à participação das crianças (adultocentrismo)⁵² ou ser um parceiro na construção de relações de partilha de poder onde adultos e crianças encontram espaço para negociação e entendimento⁵³. Este entendimento passa por compreender que é preciso evitar os dois extremos da relação⁵⁴.

O que define então uma participação significativa por parte das crianças? Que estratégias existem para conseguirmos medir essa participação? Segundo Tomás (2007) participar a partir da perspectiva dos direitos humanos e dos direitos das crianças “significa mais do que “fazer parte”.” Roger Hart, em 1992, influenciado por Arnstein (1969) apresenta a *Escada de Participação de Roger Hart* (1992) na qual identifica dois níveis de participação das crianças: as etapas de não participação (manipulação, decoração e informação, consulta e informação, iniciativa adulta com

⁵⁰ “De facto, a maioria das competências sociais só podem ser adquiridas em interacção com semelhantes, pois, só há uma compreensão social efectiva se existirem relações e tempo de interacção. Este crescimento em termos sociais está dependente de muitas dimensões do desenvolvimento e dele dependem a maioria das competências necessárias para o estabelecimento e manutenção das relações sociais na infância”. (Trevisan, 2014, p. 20)

⁵¹ nas quais o adulto tem um papel fundamental na sua gestão.

⁵² O adultocentrismo destaca a superioridade dos adultos sobre as gerações mais jovens/novas e designa o acesso a certos privilégios somente por serem adultos. Ser adulto é o modelo ideal de pessoa pelo qual o sujeito pode integrar-se, ser produtivo e alcançar o respeito na sociedade. Tradução livre de “El Adultocentrismo destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad.” Retirado de Unicef (2013). Superando el adultocentrismo. Santiago do Chile: UNICEF (Centro de las Naciones Unidas para la Infancia), p.18. Disponível: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Superando%20el%20Adultocentrismo%204.pdf

⁵³ “A diferença entre consulta e participação é que na participação há partilha de poder. [...] na prática, qualquer intenção de promover a participação das crianças incluirá também a consulta.” (Tomás, 2007, p. 63)

⁵⁴ Assim, participar implica ouvir o que o outro tem para dizer pois nem todas as sugestões e vontades das crianças são exequíveis, como diz o ditado popular *no meio é que está a virtude*. “Participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças.” (Tomás, 2007, p. 54)

partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças). Hart considera que esta Escada de Participação não deve ser “considerada como um barómetro de qualidade de um projecto, devido à heterogeneidade das crianças” (Tomás, 2007) mas sim considerando a intensidade de participação das mesmas⁵⁵.

Não basta apenas compreender os níveis ou escalas de participação possíveis de atingir mas sim, como salienta (Reddy & Ratna, 2002 *in* Tomás, 2007, p. 59) pensar nas situações onde “as crianças têm controlo sobre os seus próprios espaços e participação”, e em que “elas estão em posição de negociar com os adultos, podendo dessa forma, determinar os papéis que cada um assume numa dada situação. É isto que determina o grau de participação das crianças”. Dando continuidade a este pensamento, importa principalmente refletir acerca dos espaços e oportunidades de participação que são dadas às crianças, sempre contemplando o contexto social e económico onde estão inseridas, do que conhecem e foram informadas do mundo que as rodeia.

1.7 Espaços de participação da criança em contextos educativos

O contexto educativo do Jardim de Infância é propício para as interações sociais que são necessárias para desenvolver competências sociais⁵⁶. Esta gestão de sala equivale, além do currículo emergente que surge, o estar atento às características de cada faixa etária e à heterogeneidade das crianças⁵⁷. Roberts (2005, p.247) salienta algo que consideramos ser fundamental, “[...] escutar as crianças é algo central para reconhecer e respeitar o seu valor como seres humanos.”, independentemente do contexto educativo em que está inserida⁵⁸. A citação seguinte, apesar de se referir ao contexto de Jardim de Infância, é transversal aos contextos institucionais por onde a criança passa ao longo da sua vida, pois tem como pressupostos atitudes axiológicas prementes aos perfis dos profissionais de educação. Defendemos que a cidadania deve ser ensinada e experimentada o mais precocemente possível. Assim,

⁵⁵ Hart salienta ainda que existem alguns fatores que podem afetar a habilidade da criança para a participação, tais como: o desenvolvimento emocional, a competência em identificar diferentes perspetivas, a classe social onde pertence e a sua autoestima. Apesar de surgirem novas propostas a partir de Hart, a Unicef tem utilizado este modelo como referência nos seus estudos.

⁵⁶ Normalmente as crianças estão inseridas em salas com um grupo de crianças que poderão chegar normalmente às vinte e cinco ou vinte e seis crianças (apesar da realidade estar novamente a alterar-se). A sala poderá ser mista, o que equivale à interação de crianças com três, quatro, cinco e seis anos de idade; dependendo da sua data de nascimento.

⁵⁷ Mesmo quando a sala não é mista a gestão da mesma é colocada ao nível de um projeto curricular em sintonia (ou não) com o currículo que emerge dos interesses das crianças, independentemente da sua idade.

⁵⁸ Esta máxima é válida para todos os contextos onde a criança se insere (familiar, escolar, social)

[...] se o objetivo for o da promoção do JI como um espaço de educação e de exercício da cidadania das crianças, importa que os adultos adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis, na sua diversidade, como objetos de conhecimento social atravessados pela desigualdade social (...) Por tudo o que foi dito, a agência das crianças, patente na existência e vitalidade da sua cultura, bem como nas suas transgressões e transformações à ordem institucional adulta, ao esclarecer o seu potencial como seres activos no seu próprio direito, é reveladora de como as suas competências são sub-reconhecidas e negligenciadas quanto à construção de uma identidade das crianças no JI, e de como tal pode ter impacto na (re)estruturação das relações adulto-criança neste contexto institucional. No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos (Ferreira, 2004, pp. 415-416).

(Ferreira, 2004, pp. 415-416 citada por Vasconcelos, 2009, p. 27)

Não duvidamos que a estrutura educativa dos estabelecimentos educativos é determinada pela visão que têm da criança em si mesma (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Ideário, Currículo, políticas internas, concepções, comportamentos). Dessa forma consideramos que um dos impactos significativos no papel da criança corresponde à criação da escola pública⁵⁹ nos finais do século XVIII, e mais tarde à frequência obrigatória que se institucionalizou nos finais do século XIX, originando a constituição desse espaço institucional “pertença das crianças, por excelência” (Sarmiento, 2011, p. 585). Está assim consignado o papel social de criança-aluno à infância. Ainda na linha de pensamento do autor, “com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas, (ibidem, p. 588). Thomas Popkewitz⁶⁰ (2001) enfoca ainda esta questão expondo que

A criança como aluno tornou-se tão natural no final do século XX que é difícil pensar nas crianças como outra coisa que não alunos; porém, num sentido histórico, o “fabrico” da criança-enquanto-aluno envolveu transformações particulares no raciocínio social que agora associamos à modernidade. A categoria “aluno” emergiu no século passado como parte de um sistema de ideias cuja consequência foi rever as regras do raciocínio através das quais a individualidade era organizada. As categorias de “estudante” e “aluno”, por

⁵⁹ Convide a ler o artigo “A história da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa”. Este artigo tem como objetivo “possibilitar a reflexão sobre como, quando e porque a escola pública foi criada, e principalmente, qual a influência do modo de produção e da luta de classes na institucionalização da instrução pública” (Souza, P., Ferreira, M., & Barros, M., 2009, p. 489), disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf.

⁶⁰ Professor no Departamento de Estudos Curriculares da Faculty of Education da University of Wisconsin – Madison. Os seus estudos focam-se nos sistemas de razão que governam a política e a investigação educacional relacionada com a pedagogia e formação de professores. A sua investigação inclui estudos etnográficos, históricos e comparativos de reformas educacionais na Ásia, Europa, América Latina, Sul de África e Estados Unidos, tendo sido publicada em 12 línguas. Entre outros títulos, foi condecorado Doutor Honoris Causa pelas Universidades de Umea, Lisboa, Leuven e Helsínquia. (informação retirada da resenha de Catarina S. Martins, Universidade do Porto, disponível em <http://www.edrev.info/reviews/revp83.pdf>)

exemplo, não existiam no início do século XIX quando se falava sobre o ensino. A criança chamava-se escolar. A invenção do final do século XIX da categoria pedagógica de “estudante” e, mais tarde, de “aluno” reconstituiu a “criança” como um objecto de escrutínio do professor. O professor do início do século XIX, que via as crianças em relação a uma dada tarefa profética de “professar” a fé cristã, foi substituído por um objecto de ensino que era calculável e racional. Transformar as crianças em “alunos” é apresentar uma concepção moderna da infância.

(Popkewitz, 2001, p. 181)

Está assim definido o conceito de criança, ou seja, “Ser criança é desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos os que estão na infância. Neste caso, o “ofício da criança” tem como sua principal expressão o “ofício⁶¹ de aluno” (Marchi, 2010, p. 192). Assim, sendo este um dos principais ofícios da criança há que respeitá-lo tal como se faz ao “ofício do adulto”. Perrenaud (Sarmiento, Abrunhosa & Soares, 2005) acentuava também essa necessidade, a de “atribuir às vivências em contexto escolar, o colorido da vida e do envolvimento, nomeadamente a participação das crianças, de forma a que o acto de educar e aprender se assumia como uma tarefa valorizada enquanto trabalho significativo para as crianças” (idem, p. 78). Surge então outro campo de ação, o contexto escolar, que Marchi (2010) define como

o lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como emana da definição socialmente dada à infância. Estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da “institucionalização da infância”, visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período de vida. Trata-se em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil.

(Marchi, 2010, p. 190)

Urge investir numa escola “promotora dos direitos da criança e de uma dimensão de cidadania para a infância” (Sarmiento, Abrunhosa & Soares, 2005, p. 78) porque é um meio onde todos os mundos da criança confluem. Nesse sentido, o desempenho dos profissionais de educação, como também o da própria instituição, pode ficar comprometido a partir do momento em que as intencionalidades pedagógicas não estejam em sintonia e não haja comunicação e entendimento sobre elas⁶². Outro vértice desta participação é a família, pois a sua visão de criança e as razões que a levaram a inscrever os seus filhos (ou educandos)⁶³ naquela instituição em particular é outro fator a ter em consideração. Concordamos com as palavras de

⁶¹ o-fi-ci-o (latim *officium*, -ii, dever, serviço, cortesia, favor, ocupação) *substantivo masculino* "ofício", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/of%C3%ADcio> [consultado em 03-02-2016].

⁶² Por isso é fundamental conhecer as pessoas com quem e para quem se trabalha.

⁶³ Os encarregados de educação podem não ser os pais.

Teresa Vasconcelos (2014, p. 60) quando escreve “as famílias são efetivamente *parceiras*, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo [...], sem distinção de género, classe social, etnia, religião, nacionalidade, etc.” O direito ao respeito pelas crianças está interligado ao direito ao respeito às famílias e a quem interage e se relaciona com as crianças de forma íntegra, responsável e de gratuidade.

O respeito pelo estatuto da criança enquanto actor social, não diminui as responsabilidades do adulto. Coloca novas responsabilidades na comunidade adulta, para que estruture o ambiente da criança, guie o seu comportamento e permita a sua participação social de formas consistentes com a sua compreensão, interesses e modos de comunicação, especialmente nas questões que, mais profundamente, afectam as suas vidas.

(Woodhead & Faulkner, 2005, p. 23)

Tomás (2004, p.10) reforça ainda a importância de experimentação⁶⁴ de competências de cidadania porque “a aquisição de comportamentos cívicos não é uma questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres da cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia”.

Os contrangimentos são muitos, porém, só os conhece quem os experimenta e é a partir desse momento que a reflexão, a criatividade, a comunicação e a negociação são essenciais para aplicar, pois como Trevisan (2012) relembra “cada vez mais crianças vivem confinadas em instituições e espaços específicos que são desenhadas para elas mas não por elas/com elas (Christensen, 2008; Zeheir, 2003)” e nesse aspeto os contextos educativos das salas dos Jardins de Infância, assim como, as salas de aulas das crianças do 1ºCEB, podem ser potenciadores de mudança social, porque acreditamos que

Construir um mundo mais equilibrado torna-se um desafio e perceber que a criança deve ocupar um lugar privilegiado nessa luta deve ser o propósito de todos aqueles que acreditam na Educação como veículo de transformação social, pois, sem projectos educativos e pedagógicos adequados, nenhum povo ou nação oferecerá às suas crianças a possibilidade de serem respeitados os seus direitos básicos.

(Trevisan, 2010, p. 6)

Um mundo mais equilibrado é um mundo equitativo no qual é dado a cada um consoante as suas necessidades⁶⁵ e para isso muitas vezes basta perguntar.

64 *Experimentar* = Verbo transitivo - verificar por meio de experiência, verificar; pôr à prova, testar; tentar; provar; sentir. Verbo pronominal - exercitar-se in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/experimentar>

65 “Durante muito tempo entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era dar “a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção vimos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhe é dado. Por isso hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá.” (Rodrigues, 2014, pp. 6-7)

1.8 O que queremos saber?

A explicitação dos conceitos chave durante a problemática teórica centram-nos no âmago da nossa inquietação: de que forma a nossa prática pedagógica vai influenciar o direito à participação das nossas crianças? O direito à escuta, o direito à informação, o direito a serem respeitadas e reconhecidas como pessoas competentes dentro das suas capacidades?

O adulto ao partilhar poder com as crianças tem de estar consciente e ter bem definidos os papéis de cada interveniente no espaço de decisão e nas suas convicções do conceito de educação. Mantém-se a questão *educar para quê?* Que mundo queremos construir e com quem? Os adultos de amanhã são as crianças de hoje ou é possível trabalhar o mundo de hoje com as crianças de hoje? Porquê esperar pelo amanhã? A perspetiva das crianças face ao que as rodeia e às culturas que constroem permitem ou não acrescentar saberes e respostas concretas ao mundo em que vivemos? Então porque não encontrar espaços de participação, que, no nosso caso concreto são as salas dos Jardins de Infância e as salas de aulas nas escolas do 1ºCEB, e ir para além do *ouvir o que as crianças têm para nos dizer*, já nestes dois contextos educativos? Nós, os adultos, temos receio de quê? A nossa questão central é justamente tentar descobrir, através desta investigação, *se é possível ou não praticar o estatuto da criança como codecisora e participante ativa numa sala de Jardim de Infância e numa sala de aula do 1ºCEB, e, até que ponto os constrangimentos subjacentes a essa participação são impeditivos ou contornáveis ao profissional de educação (educador/professor) para a concretização dessa participação da criança? Como passar da teoria à prática e que implicações essa postura traduz?*

Urge acreditar que é possível concretizar a participação da criança, porém, existem muitas *zonas cinzentas* que exigem atenção, sensibilidade e mediação por parte dos intervenientes. Porque às vezes fazemos de conta que não vemos os dedos no ar?

2 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A nossa investigação foi realizada com um carácter qualitativo e interpretativo em dois contextos educacionais diferenciados. O estágio em Jardim de Infância permitiu iniciar de modo exploratório a temática em estudo. Escolhemos esta metodologia pois estando nós inseridas num âmbito de estágio pedagógico, com

ocorrência em dois estágios distintos, sendo o Estágio I numa sala de Jardim de Infância e o Estágio II numa sala de 1ºCEB, fez mais sentido, para a nossa recolha de dados, dar continuidade à observação das interações e dos momentos oportunos acerca da participação das crianças na codecisão dos assuntos do seu quotidiano nesses mesmos contextos educativos. Nascimento (2010) orientou-nos na fundamentação da nossa escolha metodológica através de uma citação de Denzel & Lincoln (2006) relativamente às características da metodologia qualitativa e também interpretativa,

A pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações (...). Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem. (p.17).

(Denzel & Lincoln in Nascimento, 2010, pp. 73-74)

Ao longo do nosso percurso colocámos questões acerca de várias perspetivas que afloram à nossa questão inicial⁶⁶ e que remete ao estatuto da criança como codecisora nos contextos de educação pré-escolar e do 1ºCEB, assim como ao direito ao respeito e à consideração do seu papel social como pessoa cidadã que já é.

Bogdan e Biklen (1994, p. 255) consideram que um investigador “Ao redigir uma investigação qualitativa deverá apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, e sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam.” e isso é o que pretendemos fazer neste segundo capítulo. Assim, iremos de seguida apresentar os instrumentos escolhidos para a recolha de dados que considerámos ser o mais vantajoso mediante o tempo e recursos disponíveis para tal. Continuaremos com a apresentação dos objetivos da nossa investigação para seguidamente discutirmos os resultados obtidos. Agradecemos uma vez mais a experiência que vivemos com as pessoas *grandes* e *pequenas* durante o nosso estágio em ambos os contextos, pois cada momento foi potenciador de aprendizagens e elevou as nossas perspetivas acerca de um mundo que considerávamos ser do nosso conhecimento. Assim, o estudo de caso assume-se como estratégia adotada possibilitando o aprofundamento

⁶⁶ *É possível praticar o estatuto da criança como codecisora e participante ativa nos contextos educativos, e, até que ponto os constrangimentos subjacentes a essa participação são impeditivos ou contornáveis aos profissionais de educação (educador/professor) para a concretização dessa participação da criança? Como passar da teoria à prática e que implicações essa postura traduz?*

das dimensões de conhecimento da realidade em estudo, num contexto específico e recorrendo a instrumentos diversos que permitem esse conhecimento.⁶⁷

2.1 A recolha metodológica do que vimos e ouvimos

A opção pela investigação qualitativa permitiu, através dos nossos estágios, focar a nossa observação no mote de

[...] saber como nos podemos colocar perante “aquilo que queremos conhecer”. A natureza (interpretativa) das questões e objectivos de investigação, levaram-nos a privilegiar um olhar compreensivo e, desse modo, a procurar os procedimentos mais adequados para perscrutar a realidade, em condições de podermos obter informações diversificadas mas fiáveis, pertinentes e credíveis.

(Zemelman *in* Alves & Azevedo, 2010, p. 17)

Assim, optámos pela utilização de instrumentos que nos permitissem analisar comportamentos e situações a partir das nossas observações das interações entre as crianças, tanto da sala do Jardim de Infância como da sala do 1ºCEB, onde a investigação decorreu, como ainda da observação da relação das profissionais cooperantes⁶⁸ face à voz e concretização dessa mesma voz. Os instrumentos utilizados na recolha de dados durante o Estágio I, na sala do Jardim de Infância incidiram em *Registos de Observação* dos momentos de acolhimento como ainda da concretizações de trabalhos realizados pelas crianças⁶⁹, o excerto de uma Avaliação Semanal⁷⁰, um excerto da Reflexão de uma atividade⁷¹, um excerto de uma Reflexão sobre o Tempo⁷², o exemplo de uma Planificação Semanal⁷³, uma Entrevista Exploratória⁷⁴ realizada à educadora cooperante e a análise do Projeto Educativo e Curricular da Instituição onde o estágio decorreu. Estes instrumentos foram já foco de análise no Relatório de Estágio I, contudo, servirão para fazer a ponte com os resultados obtidos no Estágio II, mais concretamente numa sala do 1ºCEB.

⁶⁷ contrapondo a investigação quantitativa cuja finalidade é a *descoberta* de conhecimento enquanto que ao assumir uma investigação qualitativa revelamos a intenção de *construção* de conhecimento, como sustenta Meirinho & Osório (2010, p. 51). Continuando na lógica dos autores, a escolha da nossa estratégia resulta de o estudo de caso se reger “dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre *et al.*, 2003)” (Latorre *et al.*, 2003 citado por Meirinho & Osório, 2010, p. 52).

⁶⁸ Educadora da Sala dos 5 anos e a professora da Turma do 3ºB.

⁶⁹ Anexo I – ROb1, ROb2, ROb3, ROb4 e ROb5.

⁷⁰ Anexo II_a - Visa considerar as implicações e o impacto da etapa da Divulgação da metodologia do Trabalho de Projeto no processo de Codecisão das crianças da Sala dos 5 anos

⁷¹ Anexo III_Ref1 – *Inauguração do hospital da sala dos 5 anos* – Reflete acerca da importância do respeito pelo interesse das crianças, a existência de processos de codecisão na sala dos 5 anos e a identificação da concretização das propostas das crianças.

⁷² Anexo III_Ref2 – *Tempo... é preciso Tempo* – Reflete acerca dos constrangimentos do tempo no processo de participação das crianças e na definição de tempos de qualidade.

⁷³ Anexo II_b – (PlaS) – Expõe a planificação das propostas das crianças face a assuntos do seu interesse e identifica propostas concretizadas após a sua codecisão.

⁷⁴ Anexo IV – (Ee1) – Visa identificar a concepção da educadora cooperante face às dimensões da Conceção da Criança, da Organização do Ambiente Pedagógico, da Escuta, da Concretização, da Participação e da Negociação e Mediação de Poder.

Relembramos que a nossa investigação decorreu num processo de continuidade pedagógica, assim, reforçamos que, como referido na problemática do primeiro capítulo do presente relatório, não basta considerar a criança como sujeito de voz porque participar é muito mais que estar presente durante a escuta dessa voz. É necessário criar momentos de escuta, espaços de negociação e momentos de concretização da voz da criança e defendemos que tal processo deve e pode ocorrer desde a mais tenra idade⁷⁵. Contudo a nossa investigação foi no âmbito do Jardim de Infância e do 1ºCEB, o que engloba as faixas etárias dos três aos dez anos, mais especificamente dos cinco aos nove anos, pois as salas onde decorreram as intervenções de estágio foram uma sala dos cinco anos e uma sala do 3ºano do 1ºCEB.

Antes da apresentação dos instrumentos de recolha utilizados no Estágio II (Ensino do 1ºCEB) explicitaremos a opção de escolha na não utilização de documentos ou imagens identificadoras quer da Instituição quer das crianças e adultos com quem estagiámos. Assumimos esse compromisso perante a entidade que nos acolheu para estagiar aquando a proposta de autorização para serem alvo da nossa investigação. Tal solicitação não comprometeu o decorrer da investigação, pois o nosso objetivo não incide *onde* é possível praticar o estatuto da criança como codecisora e participante ativa nos contextos educativos e, até que ponto os constrangimentos subjacentes a essa participação são impeditivos ou contornáveis aos profissionais de educação para a concretização dessa participação da criança e como passar da teoria à prática e que implicações essa postura traduz mas sim se é ou não possível. É aqui que incide o nosso foco, se é possível e *como*. E é neste ponto que se vai centrar a análise dos resultados no ponto 2.4. Assim, vai ser apresentada a análise do documento⁷⁶ identificador da instituição em causa, dos dois contextos educativos, contudo não utilizaremos excertos ou outros elementos que o identifiquem.

Prosseguindo com a apresentação dos instrumentos de recolha para a nossa investigação utilizados durante o Estágio II, na sala do 1ºCEB, optámos pelos *Registos de Observação*⁷⁷ que considerámos úteis, a *Caixa das Sugestões do 3ºB*⁷⁸, os

⁷⁵ Mediante pesquisa descobrimos que já se realizam estudos nesse âmbito. Manuel Jacinto Sarmiento refere estudos realizados no âmbito da participação dos bebés já no contexto de creche, assim como do papel do adulto em valorizar e perceber a intencionalidade e vontade da criança (mesmo bebé) na 2.ª e 3.ª parte da entrevista realizada por *De Olho no Plano de Educação*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yvqaYDSN8x0> e <https://www.youtube.com/watch?v=mZMuvq8oH5U> respetivamente.

⁷⁶ Projeto Educativo e Curricular da Escola

⁷⁷ Anexo I – ROb6, ROb7, ROb8, ROb9, ROb10, ROb11, ROb12, ROb13 e ROb14.

⁷⁸ Anexo II_c – (CS) – Dispositivo pedagógico de promoção da voz dos alunos através da recolha de opiniões, sugestões e propostas

*Quadros dos Registos das Concretizações das Sugestões dos alunos do 3ºB*⁷⁹, as *Transcrições das Assembleias de Turma*⁸⁰, os *Esboços representativos da Evolução das Atas das Assembleias de Turma*⁸¹, três *Reflexões*⁸² cuja pertinência recolheu dados significativos para a compreensão da relação pedagógica bem como da postura da professora cooperante face aos seus alunos, a *Consulta do Projeto Educativo e Curricular da Escola*⁸³ e ainda uma *Entrevista Exploratória*⁸⁴.

2.2 O que dizem as crianças que tantas vezes colocam dedos no ar...

Pretendemos reforçar o papel fundamental que o contexto social, económico e político tem na vida da sociedade e em particular nas nossas crianças (Sarmento, 2009; Madeira, 2009; Corsaro, 2011; Vasconcelos, 2014; Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007). Convém ainda referir que a instituição que nos acolheu durante os estágios tem contemplado no seu Projeto Educativo e Curricular de Escola⁸⁵ a preocupação em despertar o sentido crítico e o sentimento de empatia nas crianças que acompanha desde os três anos aos dezoito anos de idade⁸⁶. A formação global da pessoa da criança surge assim como um desafio presente no quotidiano da instituição. Ressalvamos ainda que verificámos nesta instituição uma postura de responsabilização face ao “educar pelas ações” que consideramos fundamental conseguir ir para lá do “escrito no papel”. Apesar dos desafios constantes que se colocam quanto à organização e funcionamento de uma instituição, seja esta de cariz religioso ou não, observámos um esforço coerente numa prática entre o que o seu Projeto Educativo e Curricular de Escola, bem como o Ideário promulgam, pois, como partilha Jesús Herrero

(...) não há verdadeiro conhecimento humano sem a conseqüente valorização das coisas-problema, o homem precisa de *perceber*, como diz muito bem Sebastião da Gama. [...] Percebemos com as nossas ideias e valorizamos com os nossos sentimentos, de acordo com os afectos que surgem em nós, através do contacto social. Vivemos de uma cultura concreta, a partir dela pensamos e sentimos, *somos*. Eis porque a tarefa da educação escolar é fazer com que estas duas

⁷⁹ Anexo II_f – QRCSA1, QRCSA2 e QRCSA3.

⁸⁰ Anexo II_d – TAT1, TAT2, TAT3 e TAT4.

⁸¹ Anexo II_e – EAAT2, EAAT3 e EAAT4.

⁸² Anexo III – Ref3, Ref4 e Ref5.

⁸³ Já explicitado porque esse documento não está em anexo.

⁸⁴ Apesar do esboço desta entrevista exploratória estar em anexo, a mesma não está preenchida. Por motivos de força maior não foi possível realizá-la com a professora cooperante, contudo, as dimensões e indicadores são semelhantes à entrevista exploratória realizada à educadora cooperante no Estágio I. Apesar do constrangimento de não ser possível recolher dados desse instrumento valioso, os restantes instrumentos permitem igualmente recolher a informação necessária para a nossa questão central e respetiva análise de dados.

⁸⁵ Estão ainda contemplados objetivos específicos para a construção de uma verdadeira cidadania onde projetos e tarefas comuns são desenvolvidas, de forma, através da cooperação entre todos, alcançar uma sociedade mais justa.

⁸⁶ Ou seja, a criança tem a possibilidade de permanecer na instituição durante a escolaridade obrigatória contemplada até ao 12º ano.

dimensões da pessoa alcancem uma tonalidade ascendente e rica. Ela não consiste em dar soluções, fórmulas, tópicos ou em decorar catecismos, mas em proporcionar oportunidades que possibilitem a cada um atingir aquele grau de elevação que permita a maneira mais eficaz de coexistir, para assim se caminhar na procura da felicidade. Com efeito, todos vivemos para alcançar uma coexistência feliz com as coisas e as pessoas. E isto não se improvisa; prepara-se todos os dias.

(Herrero, 1999, pp. 57-58)

Seguidamente apresentamos a caracterização dos dois grupos com quem estagiámos⁸⁷, permitindo assim partilhar um pouco do que nos foi dado experimentar durante as vinte e oito semanas de contacto com essas pessoas excecionais⁸⁸.

2.2.1 “As crianças são, simplesmente, os seres mais fascinantes com quem já contactei. Curiosas, ávidas do saber, autênticas “esponjas”, alegres, sinceras, criativas, meigas, críticas, entusiastas, desprotegidas, puras e sonhadoras.”

Estavam inscritas vinte e cinco crianças na sala onde fomos acolhidas durante o estágio⁸⁹. As interações e vínculos entre as crianças e a equipa pedagógica foram visíveis ao longo do estágio. Era uma sala que acolhia quem chega e faz pertencer à *família*. O grupo demonstrou interesse em explicar como as coisas funcionavam e os seus olhos brilhavam quando tinham a oportunidade de descrever um procedimento. São crianças que gostavam de comunicar entre si, com os adultos da sala e com a instituição⁹⁰. O excerto seguinte pertence ao momento de acolhimento durante a partilha e planificação da inauguração do hospital da sala e ilustra um pouco o quotidiano das crianças:

(...) As crianças pedem para frequentar o hospital construído na sua sala situado na área da Casinha. Apesar de fugirem para o seu interior às escondidas diariamente, sabem que é necessário inaugurar esse espaço convenientemente, assim, em reunião esse pedido é formalizado. [...] Desde os 3 anos que as crianças trabalham em Metodologia de Trabalho de Projeto com a Educadora Cooperante e a auxiliar da sala. [...]. Também a sua curiosidade inata é respeitada e alimentada através do ambiente pedagógico e ao longo da escuta das crianças

⁸⁷ nomeadamente as crianças da Sala dos 5 anos e os alunos da turma do 3ºB.

⁸⁸ Pessoas que, fazendo uso de algumas palavras de Agostinho da Silva, queremos homenagear: “Ter-se-á por constante viático a ideia de que os génios de que se orgulha a humanidade são simplesmente crianças que conseguiram escapar ilesas dos sistemas de escolas, que têm por alvo o que os outros consideram impossível e que, concentrando-se no sonho, dedicam a sua vida a torná-lo real” (Silva, 1990 citado por Sarmento, Abrunhosa & Soares, 2005, p. 80). “Os génios são crianças que sonham” e como tal desejamos que as nossas sonhem sempre.

⁸⁹ Estágio em Educação Pré-Escolar com um grupo constituído por treze crianças do género feminino e doze do género masculino. Dezassete dessas crianças tinham cinco anos e oito já tinham completado os seis anos de idade. Sendo uma sala de *finalistas*, todas as crianças terão seis anos de idade no final do corrente ano, estando então num processo de continuidade educativa através da preparação para transitarem para a escolaridade obrigatória, ou seja, o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. A maioria das crianças pertencia ao grupo desde os três anos de idade juntamente com a educadora cooperante e a auxiliar.

⁹⁰ São, também, crianças muito comunicativas e gostam de conversar com todo o corpo (Tu ainda não sabes mas vais descobrir que o teu corpo é música *não podes resistir*, foi uma das canções da Divulgação de Projeto deste ano e com a qual se identificam).

em momentos variados. Este ano o Trabalho de Projeto que surgiu centrou-se principalmente em responder a questões subordinadas ao funcionamento do Corpo Humano (Vamos descobrir o Corpo Humano). Foram muitas as questões colocadas e nenhuma é deixada ao acaso. As crianças ajudam-se aquando o preenchimento do Quadro de Investigação para pensarem sobre *O que já sabem, O que querem saber e O que ainda falta saber*. Através da participação das crianças e do Envolvimento Parental surgiram atividades que potenciaram a que o Projeto fosse parte integrante do desenvolvimento de competências e descoberta do mundo por parte do grupo da sala dos 5 anos.

(Excerto Anexo I_ROb4)

Observando estas crianças em diferentes contextos,⁹¹ foi perceptível que são um grupo heterógeneo onde cada criança tem a sua especificidade e características próprias⁹²: “É um grupo de crianças que sabe conversar e ouvir a opinião do outro mesmo quando não concorda. São crianças entre os cinco e os seis anos de idade, porém, ensinariam muitos adultos a aprender a conversar numa postura de escuta e de partilha de ideias.”⁹³ (Anexo I_ROb2 – Momento de Acolhimento em grande grupo).

Evidenciaram ainda comportamentos em harmonia com as OCEPE⁹⁴ (M.E, p. 52) que orientam no sentido que “É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes suas e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo.” Preparar dinâmicas com as crianças da sala dos 5 anos, observá-las e ouvi-las foram lições diárias de relações humanas.

2.2.2 “*Ei tenho asas nos pés, tenho asas. Ei tenho molas nos pés e salto*”

Quanto à constituição dos alunos da sala do 1ºCEB, estes pertencem a uma turma do 3ºano, mais concretamente ao 3ºB. Esta turma, que nos acolheu “de coração e braços abertos” é constituída por vinte e uma crianças, com idades entre os 7 e os 9 anos, perfazendo nove alunos do género masculino e doze do género feminino. É uma turma heterogénea, curiosa, participativa e repleta de energia⁹⁵. As competências transversais como o esperar pela sua vez, ouvir o outro, respeitar a opinião dos

⁹¹ Sessões de expressão motora, inglês, expressão música; no refeitório, na sala dos 5 anos; nos momentos de acolhimento.

⁹² A cumplicidade esteve presente nos momentos de criação de equipas de trabalho para dinâmicas de atividades. São bastante competitivos mas uma certa maturidade já começa a despontar em algumas crianças. Na generalidade, as crianças contribuíram para o funcionamento e aprendizagem do grupo através da formulação de propostas e colaborando na procura de soluções e partilha de ideias.

⁹³ A promoção de dinâmicas e atividades que envolvem trabalho de equipa ajudou as crianças a demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda assim como potenciar aproximação para, numa postura cooperante e construtiva, ouvirem a opinião umas das outras, reconhecerem e avaliarem o trabalho uns dos outros de modo a continuarem a contribuir com mais ideias e sugestões para o grupo.

⁹⁴ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

⁹⁵ É um grupo de alunos que demonstrou gostarem uns dos outros e as suas relações de cumplicidade verificaram-se diariamente. Demonstraram também preocupação quando algum colega faltava ou esteve doente.

demais, partilhar a sua opinião, são constantemente estimuladas e trabalhadas, não só durante as aulas como ainda durante momentos informais (recreios, passeios ou visitas de estudo). São alunos interessados e realizaram as atividades propostas com interesse e gosto. São alunos maioritariamente assíduos e existe o cuidado em alertar quando algum aluno se atrasa dias consecutivos de forma a não perder uma parte também importante do dia, ou seja, o acolhimento^{96 97}. O ambiente pedagógico da sala de aula do 3ºB contempla estratégias quanto à disposição dos alunos pelos lugares nas mesas⁹⁸. A relação com a família, além de criar um clima estável de confiança e de segurança, permitiu ainda uma troca de informação mais aproximada quanto ao estado de saúde dos alunos demonstrando preocupação e cuidado face a todas as dimensões dos mesmos. A turma do 3ºB é assim constituída por alunos competentes e com capacidade para a aprendizagem, cada um ao seu ritmo e à sua maneira. Como nos diz Howard Gardner⁹⁹ (2008, p. 14) “Por várias razões, as pessoas diferem umas das outras nos seus perfis de inteligência e este facto comporta consequências significativas para a aprendizagem escolar e para o mundo do trabalho.” A professora titular e nossa cooperante tem esta competência de chegar a cada aluno na sua especificidade e características pessoais. Na sua prática educativa está presente o desafio constante para a aprendizagem, de uma forma responsável e intencional. Como Perrenoud nos recorda

Para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível. A vontade de aceitar o desafio é uma questão de *sentido*. Ora, o sentido é a coisa mais sutil e fugaz do mundo. Não basta que uma atividade seja útil, interessante, apreciada, divertida ou lisonjeira, para que invistamos nela. É necessário, ainda, que tiremos proveito disso, no registro das emoções e das relações intersubjetivas. “*Como eu poderia ensinar-lhe algo, ele não gosta de mim*” dizia Alain (citado por Meirieu, 1996b). Os dispositivos didáticos melhor

⁹⁶ Onde acontecem as conversas informais com colegas e professora cooperante, através da partilha de novidades e notícias dos próprios alunos, com a audição do *Orelhudo* (Programa disponibilizado pela Casa da Música. Todos os dias toca uma música relacionada com o próprio dia, identificada com a ficha técnica e um pequeno texto explicativo. Disponível em: www.orelhudo.casadamusica.com), com a elaboração com a oração da manhã e a correção dos trabalhos de casa (quando há).

⁹⁷ Verificou-se ainda uma relação com os colegas da turma do 3ºA, com quem convivem nos recreios e refeições, mas também em atividades conjuntas (dinâmicas de saídas da instituição, atividades de parceria entre as duas turmas, ensaios para momentos festivos, etc.).

⁹⁸ As mesas são individuais e a sua disposição é alterada sempre que necessário, ou seja, verifica-se flexibilidade tanto para as atividades que irão decorrer como para ajudar alguns alunos que precisam de um espaço próprio para se concentrarem. Relativamente à situação de saúde dos alunos, notou-se um cuidado quanto à colocação estratégica de alunos com problemas de visão, sendo os seus lugares cuidadosamente colocados de frente para o quadro, de modo a facilitar a sua acuidade visual, como ainda dos alunos com dificuldades de audição, cuja estratégia é igualmente atenta.

⁹⁹ Howard Gardner, psicólogo e investigador, formado em ciências cognitivas e neurociências, além das suas funções de docente em instituições como a Graduate School of Education da Universidade de Harvard e Diretor Sénior do Harvard Project Zero é, também, conhecido pela sua teoria das Inteligências Múltiplas. Através desta teoria desafiou o pensamento consensual de Inteligência e aponta um novo caminho na estrutura de como os indivíduos possuem várias capacidades cognitivas autónomas representando cada uma um perfil de inteligência distinto, resultando em processos de aprendizagem diferentes de pessoa para pessoa (independentemente da idade).

elaborados irão chocar-se contra uma parede, se o aluno sentir-se mal reconhecido, mal-amado, maltratado, se a aprendizagem separá-lo de seus próximos ou mergulhá-lo em tensões ou em angústias, ou até mesmo se ele não encontrar prazer nisso.

(Perrenoud, 2000, p. 48)

Verificamos igualmente o desenvolvimento das competências transversais pelos alunos da turma do 3ºB. São alunos que estão a crescer e a aprender a viver em democracia e a criar vínculos com quem partilham o seu quotidiano¹⁰⁰. São alunos que possuem pensamento crítico, conversam sobre assuntos variados e mesmo quando um pouco de desmotivação surge, são alunos empenhados, interessados e participativos. Ainda existem inseguranças, contudo, é preciso dar tempo para que não tenham receio na exposição de dificuldades sentidas ou mesmo em pedir ajuda quando necessário. Terminamos esta síntese de apresentação da turma com o excerto da reflexão *A relação dicotômica: pedagogia e humanização*:

(...) Foi uma honra estagiar com os alunos da turma do 3ºB. Com eles aprendi a importância da diferenciação pedagógica em sala de aula. O tempo e o ritmo de cada aluno difere e como tal há que estar o mais preparada possível para atender a todos os ritmos que surjam durante as aulas (rápido, médio e mais lento), como com estratégias, recursos e materiais que permitam aos alunos gostar de aprender, sentindo-se respeitados nas suas particularidades. Contudo, observar e ouvir os seus pensamentos, ações e reações foi deveras maravilhoso. Conseguir registar as evidências que ofereceram diariamente sobre situações variadas foi desafiante e sei que ficou aquém do que desejava ter para partilhar as vivências e aprendizagens que aconteceram ao longo das catorze semanas de estágio. Momentos como os acolhimentos aos novos alunos, reações perante o erro, as ajudas aos colegas mais inseguros e tímidos, as reflexões acerca das próprias aprendizagens, os comportamentos durante as sessões das Assembleias de Turma, os segredos que partilharam com os adultos da sala, a resposta às atividades propostas, os momentos de conversa com a professora titular e entre eles (sempre tão ricos)... Eles têm sempre tanto para nos dar... e o tempo nunca chega. Quando o dia termina... quando termina, reflito sobre o que ficou por registar, o que ficou por dizer, o que ficou por fazer... As nossas crianças vão crescer, porém, importa que o façam com todo o esplendor.

(Excerto Anexolll_Ref3)

Sim, o *TEMPO* nunca chega...

2.3 O que queríamos saber e o que descobrimos

A construção deste relatório de investigação permitiu procurar e identificar respostas às questões¹⁰¹ que desde há muito desejávamos obter concretas e, em

¹⁰⁰ Maioritariamente estes alunos adquiriram até à data as competências transversais avaliadas como essenciais para um desenvolvimento íntegro e relacional. São competências que requerem experimentação e oportunidade para serem colocadas em prática. Esses momentos existem e todo o ambiente pedagógico está estruturado de forma coerente para que mesmo os alunos que ainda estão a adquiri-las não se inibam em querer melhorar comportamentos a partir de motivações intrínsecas.

¹⁰¹ É possível praticar o estatuto da criança como codécisora e participante ativa nos contextos educativos, e, até que ponto os constrangimentos subjacentes a essa participação são impeditivos ou contornáveis aos profissionais de educação (educador/professor) para a concretização dessa participação da criança? Como passar da teoria à prática e que implicações essa postura traduz?

simultâneo, científicas. Assim, procurámos ser fiéis a essa questão de partida desde o início do nosso estágio de Mestrado¹⁰² que foi desenvolvido em dois momentos, como explicitámos no decorrer deste documento. Não foi objetivo nosso avaliar ou comparar qualquer dos contextos observados durante a realização dos estágios mas antes descobrir a existência de exemplos onde a prática da participação, da escuta ativa da voz da criança e da concretização dessa mesma voz fossem uma realidade e prática recorrente. Devido ao carácter da investigação, a sua análise será qualitativa pelo formato em que foi realizada.

Neste sentido, as questões de investigação qualitativas devem ser construídas no sentido de articular aquilo que o investigador quer saber sobre o seu objecto de estudo nas suas diferentes dimensões: actores implicados, contexto, natureza do problema de estudo, opções metodológicas e pressupostos e fundamentação teórica.

(Gonçalves *in* Alves & Azevedo, 2010, p. 54)

Para nos ajudar na sistematização de recolha de dados foi construído um quadro síntese¹⁰³ que apresentamos de seguida, assim como uma grelha de análise das TAT¹⁰⁴. A sua estruturação fez todo o sentido pois ajudou a recolher os dados necessários para o processo de análise dos mesmos, através dos quais, utilizados para as questões de investigação qualitativas, possibilitando obter resposta às questões que nos acompanharam durante o processo académico.

QUADRO SÍNTESE DOS MATERIAIS, OBJETIVOS E CODIFICAÇÃO DOS ESTÁGIOS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO			
INTERVENIENTES	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	MATERIAIS	CODIFICAÇÃO
ESTÁGIO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR			
Crianças da sala dos 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Identificar momentos de escuta da voz das crianças ⊕ Compreender o funcionamento dos momentos de acolhimento ⊕ Identificar os interesses das crianças ⊕ Identificar espaços intencionalmente preparados de conversa e colocação de hipóteses entre as crianças ⊕ Observar momentos de codificação na conversa e planificação em grande grupo para Divulgação de Projeto ⊕ Identificar momentos e espaços de concretização de interesses das crianças ⊕ Identificar a importância dos acolhimentos como espaço de excelência para uma participação ativa e concreta das crianças em contexto de Jardim de Infância 	Registos de Observação	ROb1, ROb2, ROb3, ROb4, ROb5
	⊕ Considerar as implicações e o impacto da etapa da Divulgação na metodologia do Trabalho de Projeto no processo de Codificação das crianças da	Excerto de uma Avaliação Semanal	AvS

¹⁰² Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) numa sala de Jardim de Infância e numa sala do 1ºCEB.

¹⁰³ Anexo V – Outros Instrumentos de Recolha de Dados

¹⁰⁴ Anexo II_d – TAT1 (“Já sei em quem vou votar”), TAT2 (“É, acho que é muito bom... porque devíamos fazer isto mais vezes.”), TAT3 (“Já foi concretizado”) e TAT4 (“Alguns meninos disseram porque as sugestões podem ser realizadas ou não e porque é importante a Assembleia de Turma”)

	Sala dos 5 anos		
	⊕ Verificar a planificação das propostas das crianças face a assuntos do seu interesse ⊕ Identificar as propostas concretizadas após momentos de codecisão	Exemplo de uma Planificação Semanal	PlaS
	⊕ Refletir sobre a importância do respeito pelos interesses das crianças ⊕ Verificar a existência de processos de codecisão na sala dos 5 anos ⊕ Identificar a concretização das propostas das crianças	Excerto da Reflexão da inauguração do hospital da Sala dos 5 anos	Ref1
	⊕ Refletir sobre os constrangimentos do tempo no processo de participação das crianças e na definição de tempos de qualidade	Excerto da Reflexão "Tempo... é preciso Tempo"	Ref2
Educadora cooperante	⊕ Identificar a conceção de criança na perspetiva de uma educadora de infância ⊕ Identificar a conceção do conceito de participação ⊕ Identificar potencialidades e constrangimentos na participação da criança em contexto pré-escolar	Entrevista exploratória – <i>Entrevista a uma educadora</i>	Ee1
Instituição cooperante	Consulta do Projeto Educativo e Curricular de Escola e identificação de estratégias/metodologias explícitas de participação das crianças nos processos de codecisão no meio escolar	Consulta do Projeto Educativo e Curricular de Escola	CPec1
ESTÁGIO II – 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO			
Alunos da turma do 3ºB	⊕ Adaptar o programa ao interesse dos alunos ⊕ Promover momentos de participação a partir dos conhecimentos prévios dos alunos ⊕ Identificar a importância da diferenciação pedagógica ⊕ Verificar a apropriação da Caixa das Sugestões por parte dos alunos ⊕ Identificar a relação afetiva e de confiança entre aluno-professor como potenciador de aprendizagens	Registos de Observação	ROb6, ROb9, ROb10, ROb11, ROb12, ROb13, ROb14
	⊕ Promover a voz dos alunos ⊕ Fomentar o espírito crítico ⊕ Proporcionar momentos de escrita autónoma ⊕ Identificar casos de leitura ⊕ Fomentar a autoestima ⊕ Validar as sugestões exequíveis ⊕ Promover momentos de concretização das sugestões	Caixa das Sugestões do 3ºB	CxS
	⊕ Compreender o funcionamento das assembleias de turma ⊕ Identificar tomadas de codecisão dos alunos nos assuntos do seu quotidiano ⊕ Escutar as perspetivas dos alunos face às Assembleias de Turma ⊕ Observar o progresso dos alunos face ao seu discurso e postura apresentado nas Assembleias de Turma ⊕ Identificar coerência entre as sugestões apresentadas pelos alunos e a legitimidade da exequibilidade ou não exequibilidade da concretização das mesmas ⊕ Identificar a perceção dos alunos face ao compromisso e à responsabilidade associados às Assembleias de Turma	Transcrições das Assembleias de Turma	AsT1 AsT2 AsT3 AsT4
	⊕ Verificar a evolução da produção escrita dos rascunhos das Atas das Assembleias de Turma	Esboço das Atas das Assembleias de Turma	EAAT2 EAAT3 EAAT4
	⊕ Refletir sobre o papel da afetividade na relação pedagógica professor-aluno	Reflexão <i>A relação dicotómica: pedagogia e humanização</i>	Ref3
	⊕ Adaptar o programa ao interesse dos alunos ⊕ Promover momentos de participação a partir dos conhecimentos prévios dos alunos ⊕ Identificar as Assembleias de Turma	Registos de Observação professora	ROb6, ROb7, ROb8, ROb9, ROb12, ROb14

	como parte integrante do processo de construção de cidadania em contexto escolar		
	⊕ Identificar a concepção de criança na perspectiva de uma professora do 1ºCEB ⊕ Identificar a concepção do conceito de participação ⊕ Identificar potencialidades e constrangimentos na participação da criança em contexto de 1ºCEB	Entrevista exploratória – <i>Entrevista a uma professora</i>	Ee2
	⊕ Refletir sobre o perfil de um professor de excelência	Reflexão <i>Como um professor deve ser</i>	Ref4
	⊕ Refletir perante a forma como se lida com o erro de forma a dignificar aprendizagens e o aluno	Reflexão <i>O erro ou o aluno?</i>	Ref5
Instituição cooperante	Consulta do Projeto Educativo e Curricular de Escola e identificação de estratégias/metodologias explícitas de participação dos alunos nos processos de codecisão no meio escolar	Consulta do Projeto Educativo e Curricular de Escola	CPec2

Quadro 1- Síntese dos materiais, objetivos e codificação dos Estágios em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB

Outro suporte que auxiliou na análise de dados refere-se à *Grelha de Análise das Dimensões e Indicadores da Observação das Assembleias de Turma*¹⁰⁵ que desde já explicitamos a sua divisão:

Dimensão 1 – Definição dos papéis na Assembleia de Turma – procurou identificar em que medida foi realizada a distribuição de papéis e como estes vão influenciar todo o processo de participação durante as Assembleias de Turma através: da eleição democrática dos cargos de Presidente e Secretário de Turma [D1_A] e do papel do adulto [D1_B] (identificando-o como manipulador, facilitador ou mediador).

Dimensão 2 – Organização do Ambiente Pedagógico – esta dimensão requer intencionalidade pedagógica e pressupostos que definirão o próprio objetivo das Assembleias como: organização do espaço [D2_A] (quem o prepara para as Assembleias), organização do tempo [D2_B] (quem orienta e define) e momentos de escuta [2C] (como acontecem).

Dimensão 3 – Processos de codecisão – concretamente esta dimensão vai ser fundamental para a nossa análise de dados pois procuram responder a: como são realizadas as propostas às Assembleias [D3_A] (Caixa de Sugestões), existência de codecisão [D3_B] (mediação de poder, decisão do adulto, decisão partilhada) e concretização das propostas [D3_C] (reflexão sobre a sua exequibilidade).

Dimensão 4 – Processos de Participação – esta dimensão é transversal a todos os pontos da nossa investigação pois aqui estarão dependentes o modo como o próprio processo educativo está estruturado: participação [D4_A] (como acontece, quem participa, modos de participação, não participação), constrangimentos encontrados [D4_B] (tempo, programa extenso para cumprir, complexidade dos temas) e a estruturação das Assembleias de Turma [D4_C] (Hino inicial, preparação da sala, presidente assina a Folha de Presenças e coloca-a a circular, leitura da ata, debate dos pontos da ordem de trabalhos, debate das propostas

¹⁰⁵ Anexo V - Outros Instrumentos de Recolha de Dados

apresentadas, votação de propostas apresentadas, encerramento da Assembleia com Hino final).

Esta distribuição e codificação ajudou-nos a focar a nossa análise nas dimensões que consideramos centrais para a existência de um processo de codecisão das crianças nos contextos educativos em questão.

2.4 “Posso dizer uma coisa?...” - E agora, para onde vamos?

Após a categorização dos dados recolhidos procedemos à apresentação dos resultados. Assim, ao longo dos dois momentos de estágio¹⁰⁶ tivemos o privilégio de estagiar com duas profissionais de educação que potenciam a participação, a escuta e a concretização das propostas das crianças nas suas salas. Foi evidente o esforço que ambas demonstraram para que as crianças tivessem voz nos processos de decisão, que identificámos como processos de codecisão. Os constrangimentos estiveram presentes¹⁰⁷. Questões como o tempo, o cumprimento do currículo/programa, a conceção do adulto face à visão da criança como indivíduo competente ou não, a própria organização institucional, a gestão da *zona cinzenta* da negociação e mediação de poder adulto/ criança e a própria vida familiar, são tópicos constantes de reflexão para quem trabalha nesta área. Contudo, com persistência e determinação, estas profissionais definiram uma postura perante o papel de cada indivíduo no processo educativo, oferecendo à sociedade bases para que se cumpra a essência da educação.

A essência da educação é a acção recíproca entre um homem e outro homem, entre o adulto e a criança. Portanto, não apenas a criança deve aprender do adulto, mas também o adulto deve constantemente aprender com as crianças. O mais importante dever do adulto é ajudar as crianças a se criarem por si mesmas, compreendê-las e apoiá-las na busca diária de crescimento, amadurecimento, auto-conhecimento e aprendizado da arte de viver. Esta acção conjunta com as crianças exige empatia, paciência, saber, saber sentir conjuntamente e viver os conhecimentos. Isto exige constante esforço, para aprender a ver o mundo pelos olhos das crianças, para nos alegrarmos e entristecermos como crianças. É necessário, portanto, libertar-se da máscara artificial da maturidade, para mais racionalmente e eficazmente sentir o grau do limite de dependência da criança com relação aos adultos.

(Grzybowski, 2007, p. 35)

Será apresentada, primeiramente, uma síntese dos dados recolhidos aquando o Estágio I¹⁰⁸, de modo a partilhar os resultados nele obtidos com o objetivo de

¹⁰⁶ realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) numa sala de Jardim de Infância e numa sala do 1ºCEB.

¹⁰⁷ assim como estão para qualquer profissional de educação que tenha de lidar com questões relacionadas com a organização de uma sala quer de Jardim de Infância quer do 1ºCEB.

¹⁰⁸ Estágio em Educação Pré-Escolar, realizado numa sala de 5 anos.

apresentar um exemplo de uma resposta positiva à nossa questão inicial, onde foi possível praticar o estatuto da criança como codécisora e participante ativa no contexto de Jardim de Infância, onde os constrangimentos subjacentes a essa participação foram contornáveis pela educadora para a concretização dessa participação da criança assim como das implicações para conseguir passar da teoria à prática¹⁰⁹. Os momentos de acolhimento foram momentos chave para as crianças *colocarem os dedos no ar* e partilharem em grande grupo as suas opiniões e interesses. O primeiro momento de acolhimento observado foi apresentado com um dado relevante para a nossa investigação.

Educadora – Então explica lá como pensaste.
M.M. – Hum, ora bem...

(Excerto Anexo I_ROb1)

A educadora cooperante convidava usualmente as crianças a refletir no que queriam dizer, de forma a que conseguissem desenvolver o pensamento crítico, assim como melhorar o seu discurso. Esse formato de interação foi parte integrante do funcionamento da sala do Jardim de Infância e os Momentos de Acolhimento não foram exceção¹¹⁰. Da questão *Considera importante ouvir as crianças? Se sim, porquê?*¹¹¹ obtivemos da educadora cooperante a resposta: “Sim. Além de todas as competências que a criança desenvolve quando está a falar (linguagem, oralidade, raciocínio, orientação temporal, partilha, seleção de informação, atenção, concentração...) o nosso modelo, de saber ouvir, é fundamental, o chamado currículo oculto.”(Excerto Entrevista Exploratória - educadora cooperante_Anexo IV_Ee1). Quando inquirida sobre *Qual o maior constrangimento dos momentos de escuta/partilha de opiniões com as crianças?*¹¹² a educadora responde “Gestão do tempo. É difícil escutar as 25 crianças mantendo o todo o grupo atento e em cooperação com os colegas, bem como manter a intencionalidade dos acolhimentos” (Excerto Entrevista Exploratória - educadora cooperante_Anexo IV_Ee1).

Relacionando estas respostas, com a prática observada, consideramos evidente a preocupação por parte da educadora cooperante em proporcionar momentos intencionais de escuta, contemplados não só nas planificações semanais

¹⁰⁹ A educadora cooperante, quando questionada acerca da conceção que tem de criança¹⁰⁹, e de como essa conceção pode ou não influenciar a sua prática pedagógica, respondeu: “As crianças são, simplesmente, os seres mais fascinantes com quem já contactei. Curiosas, ávidas do saber, autênticas “esponjas”, alegres, sinceras, criativas, meigas, críticas, entusiastas, desprotegidas, puras e sonhadoras. [...] Porque as nossas atitudes/gestos/decisões são influenciadas pelas nossas conceções. [e ainda refere que as crianças] Têm um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem”. (Excerto Entrevista Exploratória - educadora cooperante_Anexo IV_Ee1).

¹¹⁰ Ainda desconfiamos que a postura da educadora cooperante fosse influenciada pela nossa presença, porém, depressa verificámos que a sua integridade profissional e pessoal ia para além das nossas suposições.

¹¹¹ Anexo IV_Ee1 - Questão inserida na categoria *Escuta* da entrevista exploratória à educadora cooperante
¹¹² Anexo IV_Ee1 - Questão inserida na categoria *Escuta* da entrevista exploratória à educadora cooperante

como no seu Projeto Pedagógico de sala. Os indicadores de desenvolvimento assinalados na questão seguinte¹¹³ são prova disso:

A voz da criança está contemplada nas Intenções Pedagógicas para o Grupo? Se sim, pode dar alguns exemplos de indicadores de desenvolvimento que considere fundamentais para essa mesma voz?

Sim, por exemplo:

- ◆ Partilhar experiências/problema do dia em grande grupo;
- ◆ Compreender e recorrer ao PLEA no dia-a-dia;
- ◆ Refletir sobre as aprendizagens alcançadas;
- ◆ Ter espírito crítico sobre o seu comportamento e desenvolvimento;
- ◆ Envolver-se e cooperar nas dinâmicas de Divulgação de Projeto;
- ◆ Expressar ideias para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano.

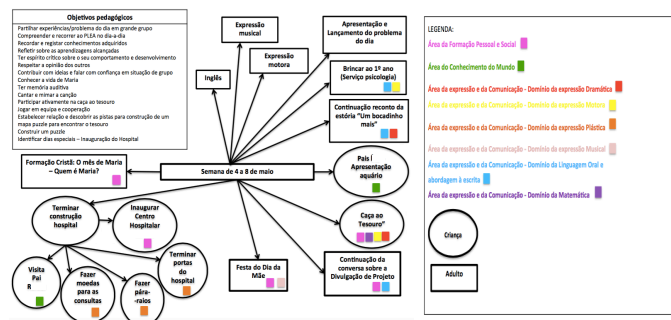
(Excerto Entrevista Exploratória - educadora cooperante_Anexo IV_Ee1)

Verificámos que os Momentos de Acolhimento proporcionavam não só a partilha da ideias e opiniões das crianças, para o grande grupo, assim como permitiram desenvolver ainda competências de cidadania. O exemplo seguinte demonstra isso,

A temática da magia e do maravilhoso está bastante presente durante o discurso deste grupo de crianças. Uns acreditam, outros não. É interessante ouvir as suas conversas e os seus argumentos quando têm espaço e tempo para colocar hipóteses e conversar entre eles. Este foi um desses momentos. Apesar de existir cuidado em cumprir com os horários, verifica-se essa atenção e sensibilidade para a existência destes momentos. É um grupo de crianças que sabe conversar e ouvir a opinião do outro mesmo quando não concorda.

(Anexo I_ROb2)

A planificação semanal¹¹⁴ que apresentamos no quadro seguinte revela, conforme é possível verificar, segundo a legenda, que as atividades contempladas pelos adultos e pelas crianças estão equilibradas, demonstrando coerência e sintonia com o relatado ao longo deste capítulo¹¹⁵.



¹¹³Anexo IV_Ee1 - Questão inserida na categoria *Escuta* da entrevista exploratória à educadora cooperante

¹¹⁴Anexo II_b – Exemplo de uma Planificação Semanal

¹¹⁵ Ao longo das catorze semanas presenciámos o respeito e consideração pela escuta da voz e interesses das crianças como ainda da concretização dos mesmos.

Figura 3: Exemplo de uma Planificação Semanal

Quanto à análise dos dados obtidos durante a investigação aquando a realização do Estágio II¹¹⁶, passaremos de seguida a apresentá-los, pois é neles que nos suportaremos para alcançar uma resposta à nossa questão inicial, agora para o contexto do 1ºCEB. São assim três as categorias principais que ajudarão neste processo de análise: *as questões fundamentais da participação da criança* (que incluirão a perspetiva do adulto e igualmente a perspetiva da criança face a essa participação), *a categoria de análise das dimensões e indicadores da observação das Assembleias de Turma*¹¹⁷ (categoria esta subdividida em quatro dimensões¹¹⁸) e as próprias *implicações da participação*, assim como, os constrangimentos implícitos alocados a ela (organização do tempo e cumprimento do programa).

A aprendizagem da cidadania é, necessariamente, um processo lento e trabalhoso. Não se trata apenas, como já vimos, de fazer aquisições cognitivas ou de adaptar comportamentos. (...) Sendo, simultaneamente, uma tarefa cognitiva e socioafectiva, em cuja concretização a pessoa exerce um papel activo, tornarmos cidadãos adquire uma natureza desenvolvimental e trata-se de uma tarefa para a qual concorrem domínios diversos do desenvolvimento psicológico, como sejam o desenvolvimento cognitivo, estético, moral e pró-social.

(Fonseca, 2004, p. 10)

Fortalecemos uma vez mais a relação entre os contextos educativos observados, pois essa articulação intencional proporciona benefícios a todos os níveis e quanto mais cedo a criança começar a experimentação do conceito de participação e cidadania mais precoce será essa mesma interiorização.

2.4.1 Questões fundamentais da participação das crianças

2.4.1.1 “Exatamente... por isso é que as sugestões são importantes.. porque são para a turma. Isto é uma Assembleia de Turma” - a perspetiva do adulto

No decorrer das catorze semanas de estágio na sala da turma do 3ºB foi visível uma preocupação constante por parte da professora cooperante relativamente à pessoa dos seus alunos. Esta profissional de educação demonstrou sempre abertura às propostas apresentadas pelas suas estagiárias¹¹⁹ em função das aprendizagens e

¹¹⁶ Estágio em 1ºCEB, realizado com uma turma do 3ºano.

¹¹⁷ Anexo VI – Outros instrumentos de recolha de dados – Grelha de Análise das Dimensões e indicadores da observação das Assembleias de Turma.

¹¹⁸ Dimensão 1- definição dos papéis na Assembleia de Turma, Dimensão 2 – organização do ambiente pedagógico, Dimensão 3 – processos de codificação e Dimensão 4 – processos de participação; dimensões essas com indicadores que ajudarão na identificação de processos de codificação na sala da turma do 3ºB.

¹¹⁹ O Estágio II – ensino em 1ºCEB realizou-se na modalidade de par pedagógico.

participação das crianças da Turma do 3ºB. O primeiro exemplo que apresentamos refere-se ao dispositivo pedagógico “A Caixa das Sugestões do 3ºB¹²⁰”.

Data: outubro de 2015

Este dispositivo pedagógico surgiu de um comentário realizado por um dos alunos do 3ºB durante as atividades letivas. Quando alguma proposta é partilhada, o aluno faz comentários como *hiii... tem mesmo de ser.... como eu gostava de não vir à escola....* Através deste dispositivo o aluno, bem como a restante turma, vai ser convidado a ir mais além do que só comentar. Assim, cada vez que um aluno quiser dar a sua opinião sobre uma atividade ou conteúdo, tiver alguma ideia ou proposta de trabalho, existe agora um dispositivo que recebe o registo da sua sugestão. O aluno terá de pensar e avaliar a razão porque gostou ou não de uma atividade e ir para além do *Porque sim* ou *Porque não...* A competência transversal do espírito crítico está a ser desenvolvida, assim como a autoestima...

(Excerto Anexo II_c – CXS)



Figura 4: Fotografia de autora - *Caixa das Sugestões do 3ºB* - Dispositivo pedagógico localizado à entrada da sala de aula.

Este dispositivo precedeu as Assembleias de Turma (AT), pois foi necessário encontrar um momento formal onde a turma se reunisse, juntamente com a equipa pedagógica¹²¹, de modo a serem debatidas as sugestões propostas pelos alunos através da *Caixa das Sugestões do 3ºB*, na qual a sua exequibilidade seria alvo de reflexão por parte dos membros da Assembleia de Turma do 3ºB (AT3B). O excerto seguinte expõe a evolução dos acontecimentos a partir do aparecimento deste *instrumento de participação* na sala do 3ºB, o qual foi inteiramente assumido por todos.

Desde então a afluência de colocação de opiniões, sugestões e propostas dentro do dispositivo trouxeram a necessidade de ir mais além, no sentido de explorar as concretizações exequíveis e não exequíveis dessas mesmas propostas com os alunos, a professora cooperante e as professoras estagiárias. Da “Caixa das Sugestões” *nasceu* a “Capa de Registos da Caixa das Sugestões do 3ºB”, embrionários das Assembleias de Turma do 3ºB que se realizam quinzenalmente. Este desenrolar não estava previsto, e sem saber permitiu ajudar os alunos a desabrochar para a experenciação de vivências de cidadania e de democracia na turma, conhecerem e elegerem os papéis de presidente e de secretário, escolherem um hino e debaterem problemas relacionados com o seu dia-a-dia escolar com o auxílio das sugestões/propostas que vão surgindo ao longo de cada quinzena na “Caixa das Sugestões da Turma do 3ºB”.

(Excerto Anexo I_ROb10)

¹²⁰ Anexo II_c – (CXS) – Instrumentos de Participação.

¹²¹ Professoras estagiárias e professora cooperante.

Durante uma reunião de planificação onde se propôs a criação de uma Assembleia de Turma, a professora cooperante partilhou que era sua intenção fazê-lo a partir do 2º período do ano letivo corrente. Era seu costume fazê-lo no início dos terceiros anos, contudo, na sua perspetiva, a turma do 3ºB ainda precisava de mais algum tempo de maturação para dar início a essa viagem das Assembleias de Turma¹²², pois receava que utilizassem os momentos de AT unicamente como espaço de gestão de conflitos. Apesar desse ser um dos propósitos das AT (Sarmiento, Abrunhosa & Soares, 2005) na realidade também é mais do que isso. Conforme Claudine Leleux os espaços de participação, para além de um espaço de resolução de conflitos, são também espaços em que

O objetivo não é promover simples diálogos, mas criar um espaço de gestão de opiniões, onde se aprende a analisar, organizar, prever, decidir e solucionar. Todo o aluno desempenha um papel, resultante do equilíbrio entre as dimensões: indivíduo/grupo e afectiva/racional. Constrói-se um espaço para a aprendizagem dos direitos colectivos e individuais, bem como de consciencialização de responsabilidades; debatem-se os acontecimentos decorridos em sala, sem se procurar culpados. Trata-se de um espaço de resolução de conflitos.

(Leleux, 2006, p. 214)

Devido à reacção demonstrada pelos alunos à *Caixa das Sugestões do 3ºB*, a professora cooperante encontrou espaço e tempo na sua programação para que a proposta se iniciasse quanto antes, como é possível observar no excerto seguinte:

A professora estagiária, quando introduziu as Assembleias de Turma, antecipou um acontecimento previsto pela professora cooperante para o início do 2º período, com o objetivo de dar um pouco mais de tempo e espaço para os alunos ganharem um pouco mais de maturidade, receando que as reuniões se tornassem um momento de resolução de conflitos de recreio ao invés da discussão de assuntos vários. Contudo, quando surgiu a “Caixa das Sugestões do 3ºB” [...] surgiu a oportunidade de iniciar as Assembleias de Turma de modo a que os alunos discutissem entre eles e com a equipa pedagógica a exequibilidade e concretização das propostas sugeridas por estes.

(Excerto Anexo I_ROb13)

Marchi (2010, p.194), defende que “as crianças têm consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é uma outra discussão)”. Contudo, esta professora cooperante “escuta” os seus alunos e “tem-nos em conta”. Outro exemplo é ilustrado através de um registo de observação realizado logo no início do estágio aquando uma proposta de atividade que os alunos realizaram

¹²² Iremos, durante o presente Relatório Final, nomear “AT” a Assembleia de Turma e “AT3B” a Assembleia de Turma do 3ºB.

a partir de um interesse que expressaram à professora cooperante relativamente à experimentação dos compassos¹²³ adquiridos no início do ano letivo.

Descrição

A professora cooperante adaptou o programa e introduziu *A minha 1ª experiência com o compasso* a partir da vontade e interesse dos alunos. Assim, este momento serviu não só para dar a oportunidade aos seus alunos de conhecerem as regras de funcionamento deste recurso como ainda de proporcionar um tempo e espaço intencional de exploração do mesmo, pois repetidamente pediam para o fazer.

(Anexo I_ROb6)

Relativamente à postura da professora cooperante face à perspetiva da participação das crianças recorro a um excerto de uma reflexão realizada em contexto de estágio do 1ºCEB, acerca do perfil do professor, que acreditamos que irá demonstrar e evidenciar essa mesma postura:

(...) Durante as suas aulas, o respeito pelos alunos está sempre presente. As opiniões dos alunos são ouvidas, as sugestões possíveis de concretizar são contempladas e a estimulação ao respeito por si próprio e pelos outros também. Ao observar a prática da professora cooperante recordo três dos princípios, da pedagogia freiriana, que considero fundamentais para uma prática pedagógica, sendo eles os seguintes: O respeito à autonomia e à dignidade de cada um; O respeito à autonomia e à identidade do educando; Coerência no que se diz e no que se faz. Ao longo destas semanas de estágio, independentemente de quem intervém a dar aulas, seja eu, o meu par pedagógico ou mesmo a professora cooperante, o ambiente pedagógico respira cooperação, respeito e dinamismo. Muito tenho aprendido com o que a professora R.C. ensina quando nos reunimos, mas ainda mais com o seu exemplo quando a observo a dar aulas e durante o relacionamento com os seus alunos, colegas e estagiárias

(Excerto Anexo III_Ref4 – *Como um professor deve ser*)

Um fator indispensável para a concretização da participação da criança, nos processos de codecisão nos contextos educativos é a postura do professor, como alguém que acompanha e acredita nas competências da criança. Só quem acredita na criança como indivíduo competente evidencia comportamentos como os da professora cooperante, que, ao longo dos dias observámos enquanto interagia com as crianças e demonstrava um cuidado exímio por criar momentos e espaços onde a essência das crianças era respeitada, em simultâneo com a educação para a responsabilização dos seus atos e respeito pelos outros¹²⁴. Utilizamos como evidência um desses momentos transcritos da realização da 4a AT3B:

(...) **Professora cooperante** – Eu até sugeria mais... essa opinião, além de ser importante opinarem sobre como é que decorre a Assembleia, se estão crescidos, se faz sentido, se estão todos a falar ao mesmo tempo ou não... além disso gostava que pensassem numa coisa que pudessem discutir daqui a quinze dias... uma espécie de papelinho das sugestões falado. Ok? O que é que acham?...

¹²³ Instrumento composto de duas hastas articuladas utilizado para traçar circunferências, arcos de círculo e tomar medidas, geralmente utilizado nas aulas de geometria.

¹²⁴ A diferenciação pedagógica foi também um indicador da postura da professora cooperante, pois revelou interesse e cuidado em chegar a cada aluno, respeitando as suas características individuais.

Acham que conseguem?... Cada um de vocês consegue dar uma sugestão, uma opinião para falarmos daqui a quinze dias?... Porque assim a secretária pode organizar uma ordem de trabalhos... “Vamos discutir este tema”... Ó Ma. começa aí... fazes aí uma roda, como tu quiseres e cada um tem de dizer como acha que correu a Assembleia e um tema para discutir na próxima... uma espécie de papelinho mas sem papel. [os alunos riem-se] Pode ser? Mas temos de falar alto. Todos estamos à vontade, todos gostamos uns dos outros, todos gostamos de nos ouvir, então... Ma., força...

Ma.- Sim.

Professora cooperante – A Ma. acha que os meninos se estão a comportar muito bem nesta Assembleia...

Ma.- Sim... foi isso.

[Silêncio]

Professora cooperante – Consegues sugerir algum tema ou queres deixar o tema para o fim?

Ma.- Quero deixar para o fim.

Professora cooperante – Muito bem... então vá lá...

Ma.- A.N..

A.N.- Correu bem a Assembleia... falámos de coisas importantes...

Professora cooperante – E o que é que gostavas de falar na próxima?

[Silêncio]

A.F.- Sobre mais sugestões.

Professora cooperante – Eu queria era que tu desses a tua sugestão... porque esta semana não tivemos sugestões na caixinha...

[Silêncio]

Professora cooperante – É difícil...um bocadinho mais difícil do que escrever mas vamos tentar fazer todos um esforço... todos. Se calhar é melhor pensares mais um bocadinho, preferes dizer no final?

A.N.- Sim. (...)

(Excerto Anexo II_d-TAT4)

Efetivamente, os alunos que precisaram de pensar mais um pouco nas suas sugestões, fizeram-no depois com mais segurança e falaram mais alto, no final da exposição dos colegas¹²⁵. Esta partilha de sugestões para a ordem de trabalhos da AT seguinte proporcionou a participação de todos os alunos. Curiosamente, os alunos que pediram para pensar são alunos bastante participativos, ao invés dos que partilharam sugestões sem esforço. O sistema da utilização dos registos escritos na Caixa das Sugestões vai manter-se para quem o quiser fazer.

2.4.1.2 “Obrigada por inventares a assembleia de turma, eu gosto muito” - a perspetiva da criança

A frase apresentada pertence a um aluno da turma do 3ºB que exprime a perceção de um menino de 8 anos de idade quanto às AT. Esta frase está incluída na mensagem de um postal de aniversário¹²⁶ que recebemos no último dia de estágio. O

¹²⁵ Este respeito pelo tempo diferenciado de interiorização e estruturação de ideias foi um aspeto observado durante as catorze semanas de estágio.

¹²⁶ O postal de aniversário do A.F. surpreendeu a professora estagiária quanto à perceção que o aluno teve à “invenção” das Assembleias de Turma, quando este mérito pertence a educocomunicadores como Célestin Freinet e Janush Korczak, no entanto, foi a professora estagiária quem iniciou as Assembleias de Turma com os alunos do 3ºB, na modalidade que eles conhecem e gradualmente vão transformando numa cultura de infância tão própria das crianças.

impacto que as AT tiveram nos alunos do 3ºano foi evidente por diversas situações, como é possível verificar nos exemplos que iremos apresentar de seguida:

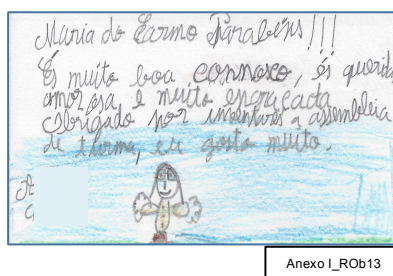


Figura 5: O impacto das Assembleias de Turma - Postal de aniversário, A.F., menino, 8 anos

(...) surgiu a oportunidade de iniciar as Assembleias de Turma de modo a que os alunos discutissem entre eles e com a equipa pedagógica a exequibilidade e concretização das propostas sugeridas por estes. A professora estagiária ficou como a “inventora das Assembleias de Turma”, contudo, isso só foi possível através da abertura da professora cooperante e da própria instituição onde o estágio em 1ºCEB decorreu.(...)

(Anexo I_ROb13)

Este postal e *agradecimento* é um dos exemplos que permitem verificar a importância que as AT assumiram no quotidiano da turma do 3ºB. O espaço de encontro¹²⁷ onde a voz dos alunos é expressa através das sugestões retiradas da *Caixa das Sugestões do 3ºB* tem impacto visível na postura e no discurso dos alunos, que ao longo das AT vai fluindo e progredindo durante os debates e tomadas de decisão. Assim, atrevemo-nos a dizer que as AT são já parte integrante da própria estrutura organizacional da turma do 3ºB, como é possível verificar através dos seguintes excertos de Registos de Observação:

Descrição

Aquando da entrada de um aluno na instituição é entregue ao Encarregados um inquérito para preencher com alguns dados para fins de constituição da caracterização da turma. Aquando o preenchimento da questão “O que o seu educando mais gosta de fazer na instituição” a resposta apresentada é:

EE. - “Gosta muito de Inglês, Estudo do Meio e Português. Gosta de ditados de Português e gosta das Assembleias de Turma e das Bibliotecas de Turma.”

Comentário:

Este aluno foi dos últimos a ingressar na turma, contudo, participou na 2ª Assembleia de Turma realizada pela turma do 3ºB, visto que é o primeiro ano em que as realizam. A reação às Assembleias de Turma por parte dos alunos tem sido bastante positiva e participativa. Assumiram um compromisso revelador de maturidade e responsabilidade nas suas funções e no objetivo das reuniões.

(Anexo I_Rob11)

¹²⁷ Existem outros, como por exemplo os momentos de acolhimento no início da manhã, mas a postura perante o espaço em AT é “oficial”.

A família é outro espaço de participação enquanto processo de interação social na infância. Assim, o seu envolvimento formal (avaliação trimestral) e informal (diálogos entre pais e filhos) da existência das AT3B poderão servir de alavanca para que essa dinâmica possa causar algum impacto para fora da sala de aula, associando assim campos de ação que privilegiem o reconhecimento do direito da criança à participação social.

Descrição

Num dos descritores de avaliação trimestral da turma, as Assembleias de Turma também estiveram contempladas como potenciadoras de desenvolvimento de competências transversais ao currículo. Esta informação é um excerto da que foi partilhada com os Encarregados de Educação:

“Durante este período os alunos tiveram ainda oportunidade de dar início à “Assembleia de turma”, experienciando vivências de cidadania e de democracia na turma. Conheceram e elegeram os papéis de presidente, vice-presidente e secretário; escolheram um hino e debateram problemas relacionados com o seu dia-a-dia escolar e com as propostas/sugestões que vão surgindo ao longo de cada quinzena na “Caixa de Sugestões do 3ºB”.”

Comentário:

Efetivamente, as Assembleias de Turma são uma ferramenta de participação dos alunos ...

(AnexoI_Rob12)

Ainda perscrutando a perspetiva da criança, apresentamos um excerto de um diálogo entre um aluno do 3ºB e a professora da turma do 3ºA, onde D. chama a atenção dessa professora para lhe mostrar a nova aquisição¹²⁸ da sua sala:

D.- Sabes que nós trouxemos muitos materiais?
 Professora D. – Sim, sei. São tão bons que venho pedir-vos emprestados.
 D.- Olha, (diz apontando para a parede), já viste a nossa Caixa das Sugestões?
 Professora D.- Sim, já... (responde olhando para a Caixa das Sugestões fixada na parede).
 D.- Já coloquei muitas sugestões... é importante...
 Professora D.- E gostaste?
 D.- Sim... muito... (e vai para junto dos seus colegas para iniciar a aula de apoio com a professora cooperante).

(Anexo I_ROb10 – excerto “A Caixa das Sugestões”)

Os alunos do 3ºB surpreenderam a equipa pedagógica quanto ao compromisso que assumiram a partir do momento que fizeram *sua* a *Caixa das Sugestões do 3ºB*. O que começou como uma *proposta* evoluiu para um *Instrumento de Participação, Escuta e Concretização* da voz das crianças, pois as sugestões propostas pelos alunos não ficam fechadas na “caixa”. O excerto que se segue faz parte da 4ºAT3B, onde os alunos expressam a sua opinião acerca da importância das AT:

(...) **Professora estagiária** – Posso colocar uma questão?
Ma¹²⁹.- Sim...

¹²⁸ A Caixa das Sugestões do 3ºB.

Professora estagiária – Vocês acham que é importante fazerem Assembleia de Turma?

Alunos – Siimmm.

Professora estagiária – Agora vem aí a parte melhor... Porquê? [Os alunos levantam os dedos]

[Silêncio]

Professora estagiária – Ma. já aqui há dedos no ar...

[Ma. aponta para A.C.]

A.C.- Porque podemos conversar sobre assuntos importantes...

G.- Também... nós conversamos sim... e organizamos as sugestões que 'tão na Caixa. Se nós não... e também é divertido... se nós não organizássemos as sugestões aquilo ali ia estar tudo cheio e chegava a um ponto em que não se podia meter mais...

Ma.- A.F..

A.F.- E também podemos ver as sugestões que se podem concretizar e as sugestões que não se podem concretizar...

[Silêncio]

Professora estagiária – Porque é que é importante saber o que é que cada um pensa? Eu acho que as opiniões e as sugestões foram escritas porque vocês pensaram nelas. Se escrevemos uma ideia é porque é importante para cada um de nós. Ou não?

[Silêncio]

A.F.- Sim... é importante porque a... para ver se as... opiniões e.. a... se o G. não tivesse posto a opinião de não querer escrever mais o nome do colégio... aaa... para ver se nós podemos tirar isso... a... nós não sabíamos e nem sabíamos se podíamos tirar ou não tirar...

[Silêncio]

Professora estagiária – Posso fazer mais uma pergunta? [Ma. diz que sim com a cabeça] E essas sugestões e essas opiniões e as propostas que vocês colocam na Caixa é só para quem lá coloca a sugestão?

D.- Não...

Aluna – Não!

[Silêncio]

Professora estagiária – Então?

[Ma. faz sinal a B. para falar]

B.- Não. Porque as sugestões não podem ficar só para nós. Também temos que as ver na Assembleia de Turma...

Professora estagiária – e depois se essa sugestão for concretizada é só para quem escreve a sugestão?

B.- Não.

G.- Posso dizer uma coisa?

Ma.- Sim...

G.- É assim... se só a pessoa que escrevia a sugestão é que fazia isso... imagina... depois os outros colegas tinham que ir todos... tinham que escrever todos a mesma sugestão e ficava a caixa cheia... vinte e uma sugestões iguais.

[Silêncio]

A.H.- Se só nós pudessemos ver as sugestões que nós escrevíamos, já não se chamavam sugestões, porque as sugestões é para partilhar com todos. (...)

(Excerto Anexo II_d - TAT4)

O encadeamento lógico de pensamentos que os alunos revelam a partir do seu discurso demonstra o que a Sociologia da Infância define por *reprodução*

¹²⁹ Ma. é a Presidente da AT3B e estava ainda no processo de aprendizagem da moderação e gestão dos colegas e dos assuntos.

*interpretativa*¹³⁰. As crianças são competentes nas interpretações que fazem do mundo que as rodeia, porém, para o adulto perceber quais são as suas perspectivas tem de estar disponível e interessado em ouvir o que elas têm para dizer implicando por vezes¹³¹ perguntar explicitamente o que elas pensam.

2.4.2 Análise das dimensões e indicadores da observação das Assembleias de Turma

Esta categoria de análise relaciona-se com um dos pontos-chave desta investigação, as Assembleias de turma. As AT não surgiram a partir de uma sugestão dos alunos. Estes só tiveram conhecimento dessa modalidade após o momento da proposta realizada pela professora estagiária. Sendo que a primeira AT foi realizada a 9/11/2015 e estas ocorriam quinzenalmente, foi possível concretizar três assembleias até às férias do natal. A última assembleia assistida (a 4a AT) ocorreu a 11/01/2016, já depois do estágio terminado. Foi efetuada a passagem de “testemunho” à presidente da assembleia, dando início a uma conduta cada vez mais autónoma da participação dos alunos¹³². O excerto¹³³ apresentado demonstra a importância dos modelos de referência para a promoção do desenvolvimento do processo gradual de aquisição de competências:

(...) [A presença da professora é importante pela partilha de poderes e negociação das propostas apresentadas, sendo um elemento fundamental para a concretização possível de algumas das propostas realizadas como ainda na ajuda na compreensão da não exequibilidade de outras, pois é um elemento da turma, apesar de não votar em Assembleia. Esta nota relembra o papel do adulto na realização de momentos de participação dos alunos no contexto educativo. Essa possibilidade é concretizada pois o professor, neste caso professora, acredita que estes momentos (assembleias) são essenciais para a formação do aluno como pessoa, cidadão pensante e crítico, e ainda em como a cultura da infância pode influenciar a própria sociedade e que é preciso começar por algum lado, neste caso a escola tem um papel fundamental como gerador e proporcionar de competências de cidadania]. (...)

(Excerto 1ª Assembleia de Turma – Anexo II_d – TAT1)

Gadotti (1998, p. 5) recorda que quando Korkzak se reunia no Tribunal ou no Parlamento, junto com as crianças do orfanato e restantes funcionários, cuja gestão estava a cargo das crianças, a opinião de todos os participantes tinha o mesmo peso.

¹³⁰ Corsaro (2011, p. 31) define “reprodução interpretativa” como “o termo *interpretativo*” que “abrange os aspetos *inovadores e criativos* da participação infantil da sociedade. Ou seja, “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.”

¹³¹ Muitas vezes até...

¹³² “cada vez mais autónoma” porque para a existência de codecisão, a figura da professora tem necessariamente que estar incluída, assim com ter um papel definido.

¹³³ Ao longo das transcrições das AT foram acrescentados alguns comentários descritivos no sentido de contextualizar o que foi observado bem como alguns propósitos de situações que surgiram nas reuniões das AT3B.

Com intencionalidade educativa para a promoção da autonomia infantil, as crianças¹³⁴, através dos métodos inovadores de Korkzak aprendiam “não só a autogestão institucional, mas concretamente, podiam compreender a idéia de justiça, de respeito aos outros, de responsabilidade, bem como entender as normas da vida coletiva.”

Podemos retirar outro designativo de “Assembleia de Turma” com Alderson (2000, p. 128): “School assemblies, for example, help everyone to enjoy being a member of a positive, whortwhile community in wich they are all vallue, achievements are celebrated, and shared ideals and values, religious or humanist, are considered (Cleves School, 1999)”. Fazer parte de uma assembleia de turma ou tribunal, ou parlamento, constitui o ser humano como ser social, como *ser parte de*. Essa verificação foi observada durante o estágio. A turma do 3ºB é *uma assembleia de turma* comprometida.

2.4.2.1 Definição dos papéis na Assembleia de Turma

Esta dimensão, nomeada D1, procurou, através de dois indicadores específicos, identificar em que medida foi realizada a distribuição de papéis e como estes influenciaram todo o processo de participação durante as AT, não só por meio da eleição democrática dos cargos de Presidente e Secretário de Turma¹³⁵ como a atuação do papel do adulto¹³⁶, procurando identificá-lo como manipulador¹³⁷, facilitador¹³⁸ ou mediador¹³⁹ nesse processo. Nessa medida verificámos que a relação pedagógica dos elementos da turma do 3ºB (alunos e professora cooperante) está construída sob alicerces que fortificam não só as aprendizagens como além disso está enraizada numa cultura de respeito entre todos. A definição dos papéis de participação das Assembleias de Turma fez parte do “pacote” de apresentação aquando a proposta da constituição de uma assembleia de turma por parte da turma do 3ºB:

(...) [as propostas são lidas diretamente do registo das propostas escritas pelos alunos a partir do Caderno de Registos da caixa das Sugestões. Esta Assembleia precisou de um tempo de exposição para que os conceitos essenciais fossem explicados de modo aos alunos poderem tirar dúvidas e ter um modelo inicial que sirva de referência para a realização das Assembleias de Turma pois é a primeira vez que as fazem. Como se verificará nas Assembleias seguintes, a apropriação dos alunos vai criar modalidades próprias de serem estes a gerir e mediar os

¹³⁴ Assim como os adultos.

¹³⁵ [D1_A]

¹³⁶ [D1_B]

¹³⁷ O adulto que influencia, levando o outro a atuar de determinada forma sem que esse outro se aperceba do que está a acontecer.

¹³⁸ Adulto dinamizador. Que ajuda à dinâmica.

¹³⁹ Adulto que serve de intermediário, promovendo o acordo entre as partes em conflito restabelecendo o diálogo, “árbitro”.

assuntos das Assembleias sem necessitarem que a figura da professora sirva de facilitadora dos mesmos. (...)

(Excerto Anexo II_d – TAT1)

Contudo os cargos foram eleitos democraticamente pelos alunos, como é possível verificar através da leitura da TAT1¹⁴⁰.

(...)**Professora estagiária** – falámos o que era uma Assembleia, quais são os órgãos dentro da Assembleia e as suas funções e agora o que vamos fazer na Assembleia. E o que vamos precisar de fazer?

Aluno – Votos?

(...)

[Os alunos colocaram o seu voto na Urna de Voto. A forma como o fizeram demonstrou a responsabilidade do ato que cada um estava a assumir naquele momento, independentemente de ser candidato ou não. Sem nenhum pré-aviso, os alunos fizeram uma fila indiana e ordeiramente colocaram o voto na urna e foram sentar-se no seu lugar, em silêncio. Só quando chegaram ao seu lugar começaram a conversar e a comentar uns com os outros quem teria mais votos].

(...)

G.- Eu já sei em quem vou votar...

Professora estagiária – Só podem votar nos nomes que estão assinalados no quadro.

Aluno – O meu já está bem fechadinho...

Aluno – Já posso pôr? [O voto na urna]

Professora estagiária – Não se esqueçam. Quem não foi eleito que não fique triste, porque é muita responsabilidade estar na Assembleia. O lugar de cada um é importante, lembrem-se disso.

[Os alunos vão colocar os votos na Urna de Voto. Enquanto o fazem vão fazendo previsões].

Professora estagiária – Vocês a partir do dia 9 de novembro de 2015 pertencem a uma Assembleia de Turma, todos vocês. Temos ali um documento a comprovar isso [Folha de Presenças] e está assinado por vocês.

Aluno – Uau... assinado por nós...

Professora estagiária – Preparados para a contagem de votos da segunda volta? Então vamos lá.

Professora estagiária – [Par pedagógico] Só temos meninas para o cargo.

D.- Uma... uma Presidente e uma...

M.I.- ...e uma Secretária. Vai ser uma Presidente e uma Secretária! [É dito com satisfação].

M.- Que fixe.

G.- Uau, é só meninas...

Professora estagiária – [Par pedagógico] Já estamos a fazer a contagem... M.L., M.L., E., [alguém diz: “boa!”], A.H., E.,

[um aluno sussurra: “yeesss”. À medida que os votos são lidos, os alunos vão manifestando o seu agrado e contando os votos que cada candidata já tem. Fazem-no concentrados e sem interromper a contagem dos votos. Já estão em Assembleia de Turma há 63’ minutos e, apesar de alguma agitação antes da contagem dos votos da segunda volta, os alunos demonstram um comportamento adequado à situação e o movimento sentido na sala evidencia que estamos numa sala com crianças entre os 7 e os 9 anos, a experimentar pela primeira vez uma dinâmica deste género e a respeitarem o próximo de uma forma admirável. Portaram-se muito bem. Serviriam de exemplo a muitos adultos.] (...)

(Excerto Anexo II_d – TAT1)

¹⁴⁰ (Anexo II_d).

Entretanto, o cargo de presidente tem sido alvo de debate ao longo das quatro AT3B. Apesar da duração do mandato ter sido uma decisão da turma (em codecisão com a professora, principalmente na questão da unidade de medida *tempo*¹⁴¹). De salientar que a própria presidente da AT tem tido alguma dificuldade em liderar os debates.

(...) **G.-** Na Assembleia de Turma o Presidente pode votar outra vez?

A.H- A Presidente!

Aluna – As eleições...

Professora estagiária – É essa a pergunta que tu queres fazer?

G.- É!

A.H – As eleições acabaram!

Professora estagiária – Aquilo que estás a perguntar é se vamos eleger novamente o Presidente da Assembleia de Turma? [G. Acena afirmativamente]

(...)

(Excerto Anexo II_d – TAT2)

Nestes dois excertos G. insiste em querer falar acerca de uma decisão de turma acerca da duração do mandato do órgão de presidente de AT¹⁴².

(...) **Professora estagiária –** Outra situação que surgiu há pouco foi de alguém que perguntou: “afinal quando é que terminava o mandato da presidente e da secretária?”. Já se falou nisso na última Assembleia e para termos a certeza a secretária vai ler a ata, que é o resumo da última Assembleia e lá está escrito novamente esse ponto, está bem G.? M.L. estás pronta para ler a ata da segunda Assembleia? [M.L. sorri e acena que sim...]

M.L.- “Ata da segunda Assembleia de Turma do 3ºB, 23 de novembro de 2015, Segunda Assembleia de Turma, descrição: Chegou o A.D. à nossa turma. Explicámos ao A.D. e ao B. o que é uma Assembleia de Turma e o que fizemos na primeira Assembleia de Turma. Falámos sobre o tempo de duração do mandato da presidente e da secretária da Assembleia de Turma do 3ºB. Decidiu-se que a duração será até ao carnaval. Quinze alunos concordam, cinco alunos não concordam. A proposta da música “Asas nos... pés”, “Asa Delta” dos Clã, para Hino inicial da Assembleia de Turma, dezoito votos sim e dois votos não. Ouvimos algumas sugestões dos alunos. Na próxima Assembleia de Turma vamos verificar que propostas e sugestões foram concretizadas e porquê. Secretária e presidente de Assembleia.”

Professora estagiária – Vocês concordam com a ata?

Alunos – Sim...

Professora estagiária – G. ouviste até quando é o mandato? [G. acena positivamente com a cabeça]. Até quando?

G.- Até ao carnaval. Mas então... vai começar mesmo o trabalho a sério da presidente em janeiro...

Professora estagiária – Exatamente... as Assembleias mantêm-se à segunda-feira e a próxima vai realizar-se no dia onze de janeiro de 2016. (...)

(Excerto Anexo II_d – TAT3)

¹⁴¹ Alguns alunos queriam eleger novos cargos de duas em duas semanas não tendo a noção que isso corresponderia a cada vez que se realizasse a Assembleia de Turma.

¹⁴² Repare-se entretanto que essa insistência refere-se só a esse cargo, pois quanto ao órgão ocupado pela secretária M.L. não surge nenhum interesse em trocar, talvez devido a ser mais evidente o nível de exigência do cargo, através do registo do esboço das atas, da atenção para recolher informação e depois passá-las a limpo.

Surtem agora outras vozes para “trocas” de presidente, inclusive a própria presidente. Esta situação torna-se pertinente no sentido das expectativas que são criadas em torno de uma representação ainda abstrata para os alunos.

(...) **M.P.-** Ah... a Assembleia está a correr muito bem e está a parecer mesmo uma Assembleia a sério! A... e eu queria falar mesmo sobre quem podia ser o presidente e como é que vamos fazer as novas eleições... as trocas...

Professora cooperante – Então temos de recordar o que está na ata e o que ficou decidido, não é?

M.P.- Sim...

Professora cooperante – Muito bem... a M.P. na próxima assembleia quer falar sobre novas eleições.

(...)

C.- Acho que a Assembleia correu bem e acho que o que devíamos falar para a próxima Assembleia era as eleições...

Professora cooperante – E a Ma.?

[Silêncio]

Ma.- Também quero falar na Assembleia sobre as próximas eleições... (...)

(Excerto Anexo II_d – TAT4)

Quanto ao papel do adulto, foi visível, ao longo da realização das AT, a postura da professora cooperante face ao seu próprio papel e à seriedade com que assume o compromisso de ser professora nos tempos em que vivemos. Aquando a análise desta dimensão, através da leitura e reprodução das quatro transcrições, verificámos a função de facilitadora e moderadora em contexto de AT. Expomos um exemplo de momentos de facilitação à participação, como por exemplo, quando foi explicado a F. o que acontecia nas AT:

(...) **Professora cooperante** – Eu acho que já que estamos aqui todos hoje... estamos mesmo todos... podíamos tentar, aqui com a organização a cargo da Ma., explicar à F. o que é que se faz e porque é que se faz Assembleia de Turma... Se calhar a F. no outro colégio não fazia. [F. abana a cabeça a dizer que não] Pois, e ela precisa mesmo de saber. Já fizemos uma vez e já explicamos ao A.D. e ao B. e se calhar o próprio A.D. e o B. e os outros meninos já conseguem explicar à F., mas sempre ali com a autorização da Ma. para falar. Quem quer falar põe o dedo no ar e a Ma. é que organiza quem vai falar primeiro. E Ma. quando achaes que já explicaram tudo, também dizes: “F., já percebeste?” e passamos a outro ponto. Parece-vos bem?

D.- Sim...

Professora cooperante – Parece? Acham que é necessário?

[Silêncio]

Professora cooperante – Acham que é necessário explicar à F.?

D.- Sim.

Alunos – Sim...

Professora cooperante – Então vá lá...

[Silêncio]

Professora cooperante – Queres ser tu a explicar primeiro? [Dirigindo-se a Ma.. A presidente acena que não. Está um pouco intimidada e envergonhada. Quando fala para os colegas não se ouve a sua voz mas os colegas estão muito atentos para saber quem vai poder falar primeiro. Ma. aponta para D.]

D.- Vemos as sugestões e as... vemos as sugestões para ver se é possível de concretizar ou não.

Professora cooperante – Ouviste F.?

Professora estagiária – E essas sugestões vêm de onde?

Professora cooperante – Eu acho que a F. não estava a ouvir. Ela estava a assinar e estava preocupada em assinar. Importas-te de repetir D.?

D.- Ah... vemos as sugestões que vêm da Caixa das Sugestões e vemos se é possível concretizar ou não.

M.- A... a do menino novo concretizou-se.

Professora cooperante – Quem é que coloca lá as sugestões? Querem explicar à F.?

Aluno – Somos nós. Mas vocês também podem [professoras estagiárias e professora cooperante].

Professora cooperante – E quando é que escrevem?

G.- Quando quisermos.

D.- Ah, nos intervalos... ou...

A.N.- Quando quisermos.

A.H.- Nos intervalos.

Professora cooperante – Por exemplo...

[Silêncio]

Professora cooperante – É preciso pedirem à R. para escreverem?

Alunos – Não...

Professora cooperante – E onde é que colocam?

Alunos – Na Caixa das Sugestões.

Professora cooperante – E onde é que há papeizinhos para escrever as sugestões?

Alunos – Em cima da Caixa...

Ca.- e dentro de uma caixa azul...

Professora cooperante – Têm de explicar isso tudo à F. porque ela não sabe.

[Silêncio] (...)

(Excerto Anexo II_d – TAT4)

Apresentamos agora um exemplo de função moderadora, aquando uma aluna partilhou a sua opinião face à música escolhida pela maioria dos alunos para o Hino inicial da AT, na qual ela não votou:

A.H.- Não gosto da música!...

Alunos – ãããhhhhhhh??... Uhhhhh.... Buuuuuu.... [Alguns alunos respondem com ar de reprovação e surpresa]

Professora estagiária – Oh, como? Meninos, isso não se adequa e não tem nada a ver com Assembleia!

M.- Isso é um crime...

Professora estagiária – Quase! Qual é o mal da A.H. não gostar?

Professora cooperante – A indignação dessa forma é mesmo quase um crime. Somos ou não somos livres?

D.- Siiimmm...

Professora cooperante – Podemos gostar todos de coisas diferentes?

Alunos – Siiimmmmm!!

Professora cooperante – Então a A.H. gosta de outra coisa, qual é o problema?

(Excerto Anexo II_d – TAT2)

Manuel Jacinto Sarmento¹⁴³, através de uma entrevista¹⁴⁴, explicita que não existe uma só função aquando a participação do adulto no próprio processo da participação infantil. Este esclarecimento fundamenta tanto o papel dos adultos nas assembleias de turma como ainda as funções das AT em si mesmas.

Eu acho que o adulto é mais do que um mediador. O adulto desenvolve várias funções e finalidades e responsabilidades. É de facto um mediador por vezes, outras vezes é um facilitador, outras vezes é um interveniente coparticipante ativo no processo de decisão. O que é mais do que mediação ou mais do que facilitação de participação das crianças é de facto o envolvimento do adulto como participante na decisão coletiva. Todas essas funções têm de ser desenvolvidas.

(Excerto entrevista a Manuel Jacinto Sarmento)

2.4.2.2 Organização do Ambiente Pedagógico

A Dimensão 2, ou D2, está diretamente relacionada com a intencionalidade pedagógica que servirá (ou não) de pressuposto à organização do ambiente pedagógico numa perspetiva da participação em processos de codecisão por parte das crianças do 1ºCEB, nas AT na sala do 3ºB. Os três indicadores a que recorreremos para analisar essa organização são a organização do espaço¹⁴⁵ que nos ajudou a verificar quem o prepara para as AT, a organização do tempo¹⁴⁶, no sentido de perceber quem o orienta e define e, como último descritor, os momentos de escuta¹⁴⁷. Consideramos fundamental a atribuição de sentido da escuta não como processo final da participação mas antes como uma *ponte* entre aquilo que cada um pensa e a concretização do resultado da negociação e codecisão entre os agentes participativos (o adulto e as crianças). Uma vez mais o papel do adulto vai ser determinante ao acreditar ou não nas competências da criança como pessoa de direitos participativos.

Assim, como Herrero (1999, p. 115), defendemos que “Se a tarefa educativa é possibilitar a descoberta pessoal de cada indivíduo, tem de incluir no seu programa a conquista de um meio onde o indivíduo possa livremente ser aquilo que é. A liberdade interna do indivíduo projectar-se-á no espaço libertado graças à sua intervenção inovadora, pois cada geração implica uma mudança normal na história social”.

¹⁴³ Manuel Jacinto Sarmento é Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. É doutorado em Estudos da Criança (com especialidade de Estudos Socio-Educativos) na universidade do Minho. É ainda Diretor do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho e Director do Departamento de Ciências Sociais da Educação dessa mesma universidade. O seu conhecimento na área de investigação sobre infância e educação são uma mais-valia para quem deseja aprofundar e participar na aventura de “não tornar inexistentes, por estarem ocultos, os comportamentos da criança e a afirmação da sua vontade” (entrevista a Manuel Jacinto Sarmento, disponível em - <https://www.youtube.com/watch?v=mZMuvq8oH5U> - parte 3 de 3) – informação pesquisada no site da Universidade do Minho, Instituto de Educação <http://www.ie.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=-/Modules/UMEventos/EventoView.ascx&ItemID=3894&Mid=19>

¹⁴⁴ Entrevista realizada por *De Olho no Plano de Educação da Cidade de São Paulo* a Manuel Jacinto Sarmento - Parte 3 de 3, minuto 0’05” – disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mZMuvq8oH5U>

¹⁴⁵ [D2_A]

¹⁴⁶ [D2_B]

¹⁴⁷ [D2_C]

Inicialmente foi a professora estagiária quem preparou a sala do 3ºB, porém, a partir da 3ªAT, foram as crianças também a fazê-lo. De momento a AT3B tem um Hino de Assembleia inicial¹⁴⁸ que dá o mote para começar a preparar a sala.

[O Hino inicial da Assembleia “Asa Delta” dos Clã começa a tocar e os alunos começam a juntar as mesas e a colocar as cadeiras em círculo. A professora estagiária ajuda a passar algumas cadeiras por cima das mesas fora isso a preparação do momento da Assembleia foi realizada de forma ordeira e autónoma. Quando os alunos se sentam cantam o Hino. Um dos alunos passou mal a manhã e durante a Assembleia a turma vai estar atenta ao seu bem-estar] (...)

(Excerto Anexo II_d - TAT3)

O agrupamento das mesas no centro da sala foi uma sugestão da professora cooperante. Para o encerramento das AT, uma das alunas deu a sugestão de o fazerem igualmente com outro Hino¹⁴⁹. Deste modo, quando este toca, é chegada a altura de preparar a sala para outra dinâmica e organização espacial, depois do encerramento oficial.

(...) **M.I.**- Mas podíamos fazer o “Tenho asas nos pés” para começar a Assembleia e a outra para acabar.

G.- Boa ideia!!

Alunos – SIM!!

Aluno – Sim, sim!!

G.- Como é que te lembraste disso?

Professora estagiária – Secretária, já anotaste os votos para o Hino Inicial? [M.L. acena afirmativamente] Agora escreve: “Para terminar a Assembleia”... a Secretária, como estão a ver, tem de escrever muito...

M.- “É tão bom”...

D.- “É tão bom uma amizade assim, ai faz tão bem”... [a cantar]

Professora estagiária – podes escrever: “vão votar na música “É tão bom” de Sérgio Godinho”... vamos cá ver... [a sussurrar] então, quem vota, silenciosamente, no “É tão bom” para terminar a Assembleia? Ora bem, vamos cá contar... um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze, quinze, dezasseis, dezassete, dezoito!

M.- Yesssss... [ainda a sussurrar]

Alunos – Yes! [também a sussurrar] (...)

(Excerto Anexo II_d - TAT2)

Para além da preparação do espaço ser realizada com os alunos foi também dialogada a sua importância de modo a fazer sentido para todos os intervenientes, como demonstra o exemplo:

Professora estagiária – Estamos sentados da mesma forma como costumamos estar nas aulas?

D.- Nãooo...

Aluna – Não.

M.- É em círculo...

¹⁴⁸ Hino inicial das AT3B - Título original: “Asa Delta” dos Clã. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=2Z4W_hUWgOc (Letra: Regina Guimarães/ música: Hélder Gonçalves (SPA/ Lx Editora))

¹⁴⁹ Hino de encerramento das AT3B – “É tão bom” de Sérgio Godinho, disponível em: <http://www.vagalume.com.br/sergio-godinho/e-tao-bom.html#ixzz3qxOZnOdg>

Professora estagiária – E porque é que estamos sentados virados uns para os outros? Podíamos estar de costas...

D.- Que é para conversar...

G.-... para conversarmos de coisas... importantes.

Professora estagiária – É importante falarmos assim?

G.- Não podemos falar para uma pessoa que está de costas para nós.

(Excerto Anexo II_d –TAT2)

As perguntas são uma estratégia que ajuda não só as crianças (alunos) a pensar sobre o que se está a fazer e com que intenção, como auxilia o adulto a perceber a realidade que as crianças constroem sobre os acontecimentos do seu quotidiano.

Professora cooperante – O é que fazem normalmente quando começa essa música?

M.- É o Hino da Assembleia.

A.H.- Pomos assim as mesas e as cadeiras para toda a gente conseguir ver todos.

D.- Para olharmos uns para os outros...

Professora cooperante – Quando conversamos olhamos uns para os outros. E é importante olharmos uns para os outros quando estamos a conversar?

Alunos – Sim.

A.F.- É que numa Assembleia real, quando os partidos vão lá e estão a olhar uns para os outros...

(Excerto Anexo II_d –TAT4)

Quanto à organização e a moderação do tempo, este ainda está a cargo do adulto¹⁵⁰, ter em conta a hora do início e do encerramento das AT3A. Contudo, durante os momentos de escuta e debate, a partir da leitura das quatro transcrições das AT3A verificam-se variadas vezes espaços com [silêncio] que correspondem ao tempo onde ninguém fala, seja porque estão a pensar ou ainda, porque podem também não ter nada para dizer. Quantas vezes acontece aos adultos?

[Silêncio]

Professora estagiária – Lembrei-me que a Caixa das Sugestões ultimamente não tem sido utilizada...

Professora cooperante – Não têm sugerido nada...

D.- Eu ultimamente não tenho ideias.

M.I.- Eu também não...

[Silêncio]

(Excerto Anexo II_d – TAT4)

Os momentos de escuta apresentam uma dinâmica onde a presidente da AT é a mediadora¹⁵¹, ou seja, a responsável por organizar e orientar o debate. Quando o debate é aberto, após as sugestões apresentadas ou assuntos que surjam de forma emergente, os alunos colocam os dedos no ar quando desejam falar e olham para quem elegeram para os representar e ficam à espera para que lhes seja dada a

¹⁵⁰ Neste caso, a professora cooperante.

¹⁵¹ Em exercício de plenas funções desde 11 de janeiro de 2016. Ainda precisa do apoio do adulto, contudo este é um processo de aprendizagem.

palavra. Quando é um momento de colocar propostas para serem discutidas em assembleia e é pedido a cada elemento da turma que o faça, a organização do espaço faz com que os alunos tenham uma noção de quem é a seguir, contudo, esperam igualmente pelo sinal da presidente, como é o caso do exemplo que se segue:

A.H.- Acho que a primeira assembleia não correu tão bem e nós estamos a melhorar de Assembleia para Assembleia e acho que... cada vez aprendemos mais coisas sobre Assembleia e gostava que houvesse mais sugestões na Caixa e que... as pessoas... os alunos da turma falassem mais...

[Silêncio]

Professora cooperante – Ouviram todos a sugestão da A.H.?

Alunos – Simm...

Professora cooperante – que todos participassem... muito bem A.H..

[Ma. dá a voz a E. para falar mas fá-lo ainda num timbre muito baixo. Porém, os colegas estão atentos ao seu sinal enquanto esperam pela vez de falar. Entretanto alguns alunos vão pensando no que têm para dizer enquanto esperam a sua vez.]

E.- Correu bem e gostava que houvesse mais sugestões... e... gostava de falar para se saber que... gostava de falar sobre umas sugestões. Gostava mais de.. de ter mais Matemática do que de Português...

(Excerto Anexo II_d - TAT4)

A modalidade em convidar as crianças a pensar sobre os assuntos que foram abordados pela turma foi uma constante ao longo da realização do estágio. O respeito pelo outro e por si próprio é um exercício que requer ser cultivado e quotidianamente experimentado. Esta ideia não é recente, porém, há que continuar a praticá-la, pois mais que *dizer* é importante *fazer*... através do exemplo. O que nos leva à invariante pedagógica nº28 de Célestin Freinet (1973, pp. 203-204) “Só se pode educar dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar seus professores, é uma das primeiras condições da renovação da escola”, cuja aplicação recomendada pertence ao “antigo provérbio recomendado aos adultos é inteiramente válido nas nossas aulas: Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti. Faz aos outros o que querias que te fizessem a ti”. Esta premissa, aliás, acompanha-nos desde a nossa infância. É uma questão de se conseguir colocar “no lugar do outro”. Não esquecendo nunca o direito ao respeito que todos têm. O que nos leva a um processo suportado no respeito: a codecisão.

2.4.2.3 Processos de codecisão

Estamos perante o agrupamento de dados relativos aos processos de codecisão das AT3B. Esta dimensão vai ser fundamental para a nossa análise, pois, através de três indicadores concretos, procura confirmar como são realizadas as propostas às Assembleias, da existência de codecisão e como é realizada juntamente com a concretização das propostas e em que medida é feita a reflexão sobre a sua exequibilidade. Quando Freire (2011) define o que implica uma “real participação

infantil” é de considerar as observações recolhidas durante as quatro AT3B, pois, segundo a autora

(...) Considera-se que há uma real participação infantil quando se reconhece o valor do conhecimento e das contribuições das crianças, quando existe um clima positivo no compartilhar de experiência e perícia com as crianças, quando se aprende com as crianças e se encontram maneiras de as ajudar a tomar decisões e a implementar o que foi decidido, quando se ajudam as crianças e os adultos a compreenderem os seus direitos e as suas responsabilidades e quando o adulto partilha o poder com as crianças, trabalhando para que haja respeito pelos direitos dos cidadãos mais jovens.

(Freire, 2011, p. 21)

De referir que quando surgem propostas não previstas na CS¹⁵², essas também são consideradas como foi o caso da “opinião” de G. (que afinal era uma sugestão), e, apesar de não ter sido ainda sido colocada na CS foi discutida em AT. Eis o resultado:

Professora estagiária – Mas a Caixa das Sugestões, recorda-me Ma. porque posso estar enganada [Ma. responde que sim com a cabeça] não é só para colocar sugestões e propostas. Também serve para colocar opiniões... e as vossas opiniões também são importantes.

G.- Eu meti a última opinião. Lembra-te do papelzito que eu te dei?

Professora estagiária – Sim, recordo...

G.- Isso é uma opinião.

Professora estagiária – Queres partilhar com os teus colegas? O que é que achas Ma.? O G. escreveu há pouco uma opinião... É só mesmo uma opinião... não queres que aconteça mesmo aquilo ou queres?

G.- Não quero!

Professora estagiária – É só uma opinião ou tu gostavas que se concretizasse o que lá está escrito?

G.- Eu não quero que isso aconteça...

Professora estagiária – Não queres deixar de escrever, é isso?

G.- Eu quero deixar de escrever.

Professora estagiária – Ah, então queres que aconteça...

[G. acenou afirmativamente com a cabeça. A professora estagiária insistiu na explicação da “opinião” do G. porque essa “opinião” podia ser colocada em Assembleia, passando assim a proposta].

Professora estagiária – Ma. se o G. quiser partilhar o que escreveu para todos perceberem do que estamos a falar, pode fazê-lo?

[Ma. faz sinal a G. para falar]

G.- Está bem... eu não gosto de escrever [o nome da instituição] na data.

Ma.- Porque é que não gostas?

G.- Dá muito trabalho... e assim demora-se mais tempo...

M.- É fixe!

(...)

Professora estagiária – (...) Ó Ma., o que pensas da opinião do G.? Achas que é concretizável deixar de escrever o nome do colégio quando escrevem a data?

Ma.- Quando os meninos já não errarem a escrever podia-se deixar de escrever...

Professora cooperante – Podemos pensar nisso...

M.P.- E nós podíamos ter escrito a alguém uma carta que é muito importante e a pessoa lia e não percebia nada. Ficava uma carta muito estranha com erros desses...

[Silêncio]

¹⁵² Anexo II_C – Caixa de Sugestões (CS) do 3ºB

(...)

Professora estagiária – Porque é que é importante saber o que é que cada um pensa? Eu acho que as opiniões e as sugestões foram escritas porque vocês pensaram nelas. Se escrevemos uma ideia é porque é importante para cada um de nós. Ou não?

[Silêncio]

A.F.- Sim... é importante porque a... para ver se as... opiniões e.. a... se o G. não tivesse posto a opinião de não querer escrever mais o nome do colégio... aaa... para ver se nós podemos tirar isso... a... nós não sabíamos e nem sabíamos se podíamos tirar ou não tirar...

[Silêncio]

(Excerto Anexo II_d - TAT4)

Este excerto compreende a perspectiva de mais que uma dimensão, apesar do foco ser pois não só remete para a definição dos papéis na AT [D1], como regista momentos de escuta [D2_C], contém processos de codificação, juntamente com os seus três indicadores [D3_A, B e C] e a própria dimensão 4. Acima de tudo demonstra um pouco do que o grupo de crianças, em harmonia com a sua professora cooperante nos ensinou em termos de processos de codificação e negociação. Ainda na continuidade deste aspecto, a urna de votos da AT3B só foi usada na 1ª AT aquando a eleição dos cargos de presidente e secretária de AT. Foi interessante observar que a partir da 2ª AT, os alunos procederam a negociações levantando o braço para manifestar a sua escolha, comprometendo-se assim, perante a AT a sua posição. Nesta medida, as AT permitem definir prioridades no sentido que o espaço e o tempo, naquele momento, é só *para isso*. Nessa medida e, de acordo com R. Jares, negociação e voto são dois conceitos que se distanciam, sendo a negociação um nível mais próximo do conceito de cidadania.

(...) o consenso não é tentar conseguir a unanimidade de todos/as – pretensão que pode bloquear uma determinada situação -, mas pôr-se de acordo sobre um mínimo comum. “O consenso é um modelo de decisão em grupo que corresponde a uma ética de vida, colocando em primeiro plano os valores da comunicação, do respeito e escuta do outros, da solidariedade (Bayada e outros, 1988). Ora, “a negociação é adequada quando tanto adultos como crianças têm tempo, energia e a experiência necessária para negociar” (Crary, 1984: 83).

(R. Jares, 2002, p. 147)

Os dois exemplos que se seguem remetem para a reflexão sobre a exequibilidade de sugestões dos alunos do 3ºB. Algumas já foram concretizadas, outras estão em processo disso e algumas não são de todo exequíveis. Outra situação a contemplar refere-se à noção de um processo de participação perfeito. A interpretação de perfeito é abstrata pois está dependente de vários fatores subjetivos. Durante o debate das propostas sugeridas pelos alunos, estas foram lidas pelo adulto com a intenção de aligeirar o processo de apresentação e registo da exequibilidade das mesmas. Algumas já tinham sido concretizadas, pois a abertura da *Caixa das*

Sugestões do 3ºB era semanal, as sugestões registadas, a verificação dos alunos que participavam nesse processo e os que ainda não se tinham manifestado. As sugestões, sempre que possível, foram incluídas nas planificações das atividades a desenvolver, tentando sempre conciliar o tempo, a programação curricular e os interesses dos alunos. Essa dinâmica necessitou de muito jogo de cintura, cedências, mas sobretudo respeito pelo trabalho de todos (alunos, professora). Contudo, o importante é que o exercício de pensamento e apresentação de propostas e opiniões se mantenha ativo, assim como a gestão organizacional para continuar a pôr em prática as sugestões que sejam alvo de decisão.

Professora estagiária – E acho que vai continuar a ser, provavelmente... isto não parou por aqui... Outra sugestão: “Sugiro fazer uma tabela de comportamento”...
[Silêncio]

D.- Não, não, não...

Aluno – Quem é que pôs isso?

M.- Acho que foi a E....

Professora cooperante – Então? As pessoas são livres em colocar as suas sugestões...

Professora estagiária – Quem colocou essa sugestão é porque sentiu essa necessidade e além disso nem está assinada. Acham que vocês precisam de uma Tabela de Comportamento?

A.H.- Não!

G.- Eu acho... que não.

Alunos – Não!!

Professora estagiária – Não sei... às vezes parece que precisam...

A.N.- Pois é...

Professora estagiária – Então, ela vai ser concretizada?

Aluna – Não...

Aluno – Nãooo...

M.P.- Siiimmm...

G.- Não sei...

Ca.- Pode ser!

Aluno – Pode ser...

Professora estagiária – Se cada um tomar conta de si próprio, se calhar uma Tabela de Comportamento não será necessária, não é?

Ca.- Mas pode vir a ser... também não fazia mal...

Professora estagiária – Então vou colocar o quê na tabela? Esta sugestão ainda não foi concretizada, “Porque ainda não foi precisa. Fica em aberto...”. “Eu queria todos os dias fazer jogos e ver filmes” [os alunos começaram a levantar as mãos]... Não estou a perguntar quem quer, estou a ler outra sugestão... [os alunos e as professoras riem-se] Acham que é concretizável?

Alunos – Não...

Aluna – Sim.

Aluno – Nãooooo....

Professora estagiária – “Todos os dias fazer jogos e ver filmes”?

Alunos – Nãoooooo!!...

Professora estagiária – Nem todas as matérias dão para a aprender com jogos. Há conteúdos que necessitam de concentração para serem aprendidos. Nem tudo dá para fazer jogos e nem tudo dá para ver filmes. Uns dão, outros não...

(Excerto Anexo II_d – TAT3A – D3_C)

Este excerto remete para algumas reflexões que foram também realizadas com os alunos em momentos informais¹⁵³ externas às Assembleias de Turma. Como por exemplo, aquando a proposta de uma tabela de comportamento¹⁵⁴, esta representou uma oportunidade para a promoção da autorregulação.

G.- E um peixe?...

Professora cooperante – Se calhar um peixe não era má ideia, não acham?

Aluno – Fica para fazer...

Professora cooperante – Sim, pode ficar em processo de concretização para discutirmos qual o animal, que tal?

Alunos – Boa!!

(Excerto Anexo II_d – TAT3A)

De seguida vão ser apresentados os quadros de registos das propostas/sugestões concretizadas pela turma do 3ºB. Cada quadro contém as sugestões apresentadas até às férias do natal. As frases explicativas registadas no quadro foram alvo de reflexões realizadas com os alunos, como se pode verificar pela amostra dos excertos anteriores. O objetivo destes quadros serviu para registar as sugestões exequíveis que já tinham sido concretizadas, as que ainda precisavam de ser e, em parceria com os alunos, compreender o que ainda faltava fazer¹⁵⁵. Este processo não está terminado, até porque algumas sugestões merecem ser discutidas com mais tempo, como é o caso da proposta “Queria que houvesse nunca mais TPC”¹⁵⁶ (M., menino, 8 anos).

Os processos de codificação são processos ambíguos, o seu sucesso está dependente da junção de vários fatores, como seja a consciência da criança ao próprio significado de participação, o papel do adulto ser de facilitador e mediador do próprio processo (ao invés de manipulador, fazendo que as crianças não se apercebam que a sua decisão vai ser influenciada), o tempo para reflexão das propostas e reflexão das respostas às propostas. Num campo jurídico e de cidadania, esta interpretação tem implicações cujo resultado está sempre na conceção que o adulto tem das crianças. Trevisan (2014, p. 99), ajuda-nos neste processo de compreensão de duas grandes consequências dessas implicações, sendo elas: “as crianças são frequentemente objeto de legislação na qual não participaram, e são o

¹⁵³ momentos informais como acolhimentos, recreios e momentos de transição.

¹⁵⁴ a sua não aplicação serviu de reforço para que o comportamento dos alunos ficasse a cargo de cada um e não necessitasse de um instrumento regulador. De referir que alguns professores experimentaram essa estratégia e o resultado não foi o esperado. Seria interessante existir uma tabela de comportamento como lógica de valorização, contudo a associação a este género de tabelas é ainda numa lógica negativa de punição. Será uma questão cultural?

¹⁵⁵ As sugestões não exequíveis foram também alvo de diálogo, principalmente para que se percebesse porque umas eram possíveis de realizar e outras não, como é o caso de “fazer uma viagem à África do Sul” (anónimo).

¹⁵⁶ Esta sugestão foi discutida com os alunos ainda em outubro, antes da realização das AT. É um assunto discutido com frequência. A professora cooperante evita sobrecarregar os alunos com TPC. Têm inclusive um dia em que nem levam. Em conversa informal foi compartilhado o pedido negado a pais que queriam mais TPC para os filhos levarem para casa.

único grupo a quem o exercício dos seus direitos é advogado a um outro grupo, neste caso os adultos. Os direitos das crianças, em última análise – e embora possam dirigir-se a elas – raramente são exercidos por elas permanecendo, os adultos, como os seus guardiães”. Até porque, segundo a mesma autora “os direitos de participação democrática estão frequentemente associados ao direito de voto e de ser eleito para espaços de decisão formais. No entanto, e quando se trata de crianças, este direito sendo inexistente, anula grande parte das suas possibilidades de participação efetiva, em particular, em processos de codecisão em diferentes áreas das suas vidas.” (Idem, p. 97). A tabela que se segue pretende demonstrar a existência de processos de codecisão na sala do 3ºB. As sugestões presentes neste quadro referem-se às primeiras sugestões que os alunos colocaram na *Caixa das Sugestões*.

REGISTO DAS PROPOSTAS/SUGESTÕES CONCRETIZADAS PELA TURMA 3ºB				
outubro/2015		CONCRETIZADAS		
Proposta/ Sugestão	SIM	NÃO		Em processo de concretização
		Não exequível (não possível)	Falta de tempo	
As cópias deviam ser retiradas do colégio. (G., menino, 8 anos)		X Precisamos das cópias para aprender melhor a conhecer as palavras e a melhorar a ortografia.		
Eu queria desenhar e fazer matemática (M.P., menina, 8 anos)	X			
Sugiro fazer uma tabela de comportamento (Ma., menina, 8 anos)		X Ainda não foi preciso. Fica em aberto.		
Eu queria fazer todos os dias jogos e ver filmes (M., menino, 8 anos)		X Não se aprende só com jogos e filmes. ¹⁵⁷		
Jogar o jogo “conhecer Portugal” (P., menino, 8 anos)		X Porque não dá para jogar com tantos alunos.		
Será que podemos jogar ao Loto vamos multiplicar mas com mais tempo (Ca., menina, 8 anos)	X E vai voltar a ser jogado.			X
Podemos ter charadas difíceis, mesmo difíceis de resolver? Vá lá. Por favor!!!!!! (Ca., menina, 8 anos)	X E ainda vamos continuar a realizá-las.			
Porque não vamos a Paris no Natal (E., menina, 8 anos)		X Porque é preciso tempo e dinheiro e somos muitos.		
Porque não estudamos mais para o teste? (Anónimo)				X Todos os dias

¹⁵⁷ O diálogo acerca desta sugestão esta na TAT3. Esta sugestão repete-se e foi também alvo de conversas informais durante os recreios e os momentos de transição O não concretizável refere-se a não concretizar fazer jogos e ver filmes TODOS OS DIAS e não deixar de ios concretizar nas dinâmicas das aulas, onde, aliás já acontecem.

				se estuda para os testes quando se trabalha e estuda na escola e em casa.
Fazer um jogo de divisão (Anónimo)	X			
Gostava de ter material de laboratório (Anónimo)				X
Devia haver mais dias fora da caixa. (M., menino, 8 anos)				X Para o ano é possível. A Direção está a considerar.
Devia haver mais animais na sala (M., menino, 8 anos)		X No passado optou-se por isso.		X Vão pensar nisso. Talvez um peixe.
Devíamos ter mais rapazes na sala (M., menino, 8 anos)		X Por acaso aconteceu mas não é algo que dependa dos alunos e da professora.		
Queria que houvesse nunca mais TPC (M., menino, 8 anos)		X O TPC ajuda a consolidar o que se aprende nas aulas. Há dias em que nem têm TPC.		
Porque não fazemos um concurso de karaoke? (Ca., menina, 8 anos)				X Ainda se vai tentar.
Sempre dias fora da caixa (Anónimo)		X Sempre dias fora da caixa não, mas a Direção está a considerar melhorar a dinâmica e a duração para o próximo ano.		
Os alunos deviam ficar sem bola mais vezes (Anónimo)		X Sempre não mas por vezes isso acontece, principalmente quando aleijam os colegas no recreio.		X É o que está a acontecer nestes dias.
O almoço devia ser quase sempre hambúrguer!!! (Anónimo)		X Uma alimentação saudável não pode ter só hambúrgueres na ementa. Precisamos de variedade de alimentos e poucos fritos.		
Porque é que não vamos a África do Sul por favor (Anónimo)		X Porque é preciso tempo e dinheiro e somos muitos.		
Sugiro fazer uma história com a ajuda dos alunos (Anónimo)				X

Quadro de Registos 1 – mês de outubro – Quadro de Registos das Concretizações das Sugestões dos alunos¹⁵⁸

Apesar da turma do 3ºB estar a principiar a dinâmica das AT, são crianças cujo discurso e pensamento crítico sempre foi estimulado¹⁵⁹. Os processos de codificação já eram evidentes aquando observadas durante as aulas. No entanto, são ainda decisões muito no âmbito de espaço sala, organização de grupo e interesses e não na perspetiva das políticas educativas e influência na própria estrutura institucional. Convidamos a consultar os QR2¹⁶⁰ e QR3 que se encontram em anexo, pois seguem a mesma apresentação do QR1.

2.4.2.4 Processos de Participação

A participação tem de ser sempre interpretada como uma ação influente. Portanto, a participação não é a imitação da ação, é a ação influente. A ação com impacto no coletivo. E é disso que estamos a falar. (...)

(Excerto entrevista¹⁶¹ a Manuel Jacinto Sarmento)

A dimensão 4, ou D4, está relacionada com os processos de participação nas AT. A D4_A, refere-se ao formato das AT3 (como acontece, quem participa, aos modos de participação e não participação, ou seja, de que forma cada elemento participa). Há modalidades variadas de participação (D4_A) na AT3: as sugestões são escritas num papel e colocadas na CS¹⁶² pelos alunos e podem estar ou não assinadas¹⁶³, é um direito que lhes assiste; durante o debate e exposição da ordem de trabalhos pode acontecer emergir uma questão ou sugestão à qual se dá continuidade e não estava prevista (exemplo: debater a duração do mandato da presidente da AT). Os alunos são convidados a participar nos debates durante as AT, porém, ninguém é obrigado a falar se não se sentir preparado para isso. As AT facilitam à participação dos alunos mais tímidos quando estes se identificam com a temática a ser debatida ou discutida no momento. L. tem um familiar no Hawai.

L.- Acho que a Assembleia correu bem [L. está a falar muito baixinho]... e queria que fossemos três meses de férias para o Hawai... [Os alunos reagem à sugestão da L. com os comentários “Uau”, “Que fixe”, “Essa era uma grande ideia...”]

(Excerto Anexo II_d – TAT4)

Apesar de L. falar baixo, os colegas conseguiram ouvi-la, o que usualmente não acontece. L. reagiu com satisfação e sorriu perante a reação dos colegas à sua

¹⁵⁸ Anexo II_f - QRCSA1. Em anexo estão os QRCSA2 e QRCSA3, correspondentes aos meses de novembro e de dezembro.

¹⁵⁹ Pela professora cooperante e pelas suas famílias (cada uma com a sua própria dinâmica familiar. Dedução das conversas informais e da leitura do Projeto Curricular de Turma)..

¹⁶⁰ Quadros de Registos 1, 2 e 3 – Anexo II_f

¹⁶¹ Entrevista realizada por *De Olho no Plano de Educação da Cidade de São Paulo* a Manuel Jacinto Sarmento - Parte 1 de 3, minuto 8'08" – disponível em https://www.youtube.com/watch?v=v8yUzVY_lCY

¹⁶² Anexo II_c – CS – Caixa das Sugestões

¹⁶³ Os alunos sabem desde o início que todas as sugestões são lidas e estão para consulta, depois de recolhidas, na Capa dos Registos da Caixa das Sugestões.

proposta. A autorregulação também é trabalhada durante as AT, já que uma das regras fundamentais é respeitar a vez do outro. A figura mediadora dos debates é a presidente da AT. É pelo sinal dela que os alunos esperam para falar. Ainda há alunos que precisam de treinar mais um pouco essa competência. Contudo, essa impulsividade também revela que os assuntos são do interesse dos alunos. Como é o caso deste excerto:

Professora estagiária – Quer dizer “aquilo que é possível de realizar. O que é possível de concretizar”, ou seja, “fazer acontecer”... Por exemplo, temos aqui uma sugestão: “As cópias deviam ser retiradas do colégio”... Já conversaram sobre isto. Acham que é possível retirar as cópias do colégio?

Alunos – Nãooooo!!...

Professora estagiária – E porquê? Por mais vontade que tenham que isso aconteça...

A.H.- Porque nos ajudam a escrever melhor...

Ca.- Porque são fundamentais!...

A.D.- Porque... porque... para nós... nós temos de fazer cópias por causa de melhorar a caligrafia e ficarmos com uma letra bonita.

G.- Também podemos fazer ditados, por isso...

Professora estagiária – Mas isso não é a mesma coisa. Os objetivos são diferentes. B., o que ias dizer? É que tu tinhas o dedo no ar e o G. não e falou antes de ti.

G.- Ah, pois...

B.- Ia dizer o mesmo que o A.D....

Professora estagiária – E alguém ia dizer algo diferente do que o A.D. e o B. disseram?

A.H.- Eu também disse isso!

Professora estagiária – Pois foi A.H., desculpa. Porque é que as cópias também são importantes?

G.- Para não dar erros?

Professora estagiária – G. tens de colocar o dedo no ar para falar, lembra-te disso. Os teus colegas fazem isso para que todos tenham a oportunidade de falar e tu tens-te esquecido de o fazer. O que tens para dizer é importante mas respeitar os outros também e agora é a vez da Ca..

Ca.- Para nós podermos treinar a caligrafia, não dar erros e também para... para os nossos pais ficarem orgulhosos quando não damos erros...

(Excerto Anexo II_d – TAT3)

A D4_B diz respeito aos constrangimentos encontrados nas AT, mais concretamente ao tempo, ao programa extenso para cumprir e à complexidade dos temas. O maior constrangimento continua a ser o tempo, e as AT não são exceção. O excerto seguinte ilustra como exemplo:

Professora estagiária – ... e a nossa Assembleia está encerrada.

[Já passavam 6 minutos depois da hora do recreio, pois este tem início às 10h30 e já eram quase 10h37. Se houvesse mais tempo iria ser proposta em Assembleia uma conversa acerca do que aconteceu e de como aconteceu, mas não foi possível. Porém, essa conversa foi tida de forma informal, entre os alunos e as professoras estagiárias e a professora cooperante nos momentos fora das aulas.

(Excerto Anexo II_d – TAT1)

As AT têm a duração, flexível, de uma hora. Contudo, os alunos precisam de tempo para interiorizar e refletir sobre os assuntos na “mesa”. Depois disso precisam de se anunciar e esperar pela sua vez. Depois vão falar. E depois vão ouvir os outros. Nos intervalos existem vários momentos de silêncio. Estes momentos são indispensáveis. Fernandes (2005, p. 47) fortifica esta ideia e vai mais além quando menciona que é fundamental dar espaço para que a criança se possa expressar e que “torna-se imprescindível conseguir tempo e espaço necessários para ela explorar os problemas, dúvidas e ansiedades e as formas de os contornar, tal como é também indispensável deixar que as crianças conheçam os resultados das suas decisões, mesmo que eles sejam contrárias às suas expectativas.” Mas o relógio não pára e as AT terminam “num abrir e fechar de olhos”. O programa extenso para cumprir é uma das razões pelas quais é necessário que a gestão de tempo seja muito bem organizada. Acontece que estamos a lidar com pessoas, sejam adultas ou crianças.

Cruz (s.d., p.16) apresenta uma proposta educativa e curricular, com quase um século, colocada em prática por Korkzak em Varsóvia com sucesso na República das Crianças¹⁶⁴.

(...) não somente a forma de organização da instituição deve ser preocupação da administração escolar, mas também os conteúdos, considerando o que Korkzak ensinou, ou seja, que o conteúdo só pode ser a própria vida, em suas múltiplas dimensões. Isso, sim, desperta a vontade de aprender e motiva, de fato, a aprendizagem dos alunos, não para fazer exames e testes classificatórios, mas para permitir um processo importante de formação pela vida e para a própria vida.

(Cruz, s.d., p.16)

Exemplos com sucesso existem... porque não os seguimos? Conjuntura? Conformismo? Perda de sentido? Prioridades alteradas? ...? Cruz (s.d., p. 17) avança e “reafirma a incontestável posição de Janusz Korkzak entre os clássicos da Pedagogia, sendo referência fundamental para repensar o papel da educação em nossa sociedade e, conseqüentemente, a administração escolar contemporânea.”

É preciso o comprometimento e não recear as mudanças.

Estruturação das Assembleias de Turma [D4_C]. As AT têm uma estrutura formal¹⁶⁵, dinâmica e flexível. Os alunos quando se sentam para começar a AT, fazem-

¹⁶⁴ “Como resultado de muitos anos de trabalho, as crianças aprenderam a respeitar a opinião dos outros, a valorizar a coletividade e a se interessar por tudo que tivesse relação com os membros daquele coletivo, porque a República das Crianças foi “organizada sob os princípios da justiça, da fraternidade, da igualdade de direitos e das obrigações” (SINGER, 1998, p. 55).” (Singer, 1998 citado por Cruz, s.d., p.15)

no com uma postura direita e com um ar responsável. Korczak defende a necessidade desta postura formal e de uma atitude séria perante estes órgãos¹⁶⁶.

Para Korczak, a experiência revelou o Tribunal como mecanismo essencial para a organização das crianças em uma instituição pedagógica, porque permite que os problemas sejam analisados e julgados em um processo que independe do arbítrio de um educador, sendo, portanto, um exercício importante para que todos se conscientizem da relevância de organização de um coletivo, permitindo um diálogo que resultava em um intenso processo educativo para todos os envolvidos naquela instituição.

(Cuz, s.d., p. 14)

Assim como no Tribunal, as AT seguem o mesmo princípio onde as regras são para todos, adultos e crianças. Apresentamos de seguida alguns excertos sequenciais para dar o exemplo da estrutura das AT, de AT diferentes:

[O hino (“Asa Delta”, dos Clã) que dá mote ao início das Assembleias começa a tocar e os alunos começam a preparar a sala para a quarta reunião da Assembleia de Turma, colocando as cadeiras em círculo e juntando as mesas no centro da sala enquanto cantam a canção e pedem licença uns aos outros para se acomodarem].

(Excerto Anexo II_d – TAT4)

(...) **Professora estagiária** - Ma., vais ser a primeira a assinar e depois passa por todos, pode ser? R. empresta uma caneta à Ma.?

Aluno – E depois vamos todos assinar... (...)

(Excerto Anexo II_d – TAT2)

(...) **M.L.**- “Ata da segunda Assembleia de Turma do 3ºB, 23 de novembro de 2015, Segunda Assembleia de Turma, descrição: Chegou o A.D. à nossa turma. Explicámos ao A.D. e ao B. o que é uma Assembleia de Turma e o que fizemos na primeira Assembleia de Turma. Falámos sobre o tempo de duração do mandato da presidente e da secretária da Assembleia de Turma do 3ºB. Decidiu-se que a duração será até ao carnaval. Quinze alunos concordam, cinco alunos não concordam. A proposta da música “Asas nos... pés”, “Asa Delta” dos Clã, para Hino inicial da Assembleia de Turma, dezoito votos sim e dois votos não. Ouvimos algumas sugestões dos alunos. Na próxima Assembleia de Turma vamos verificar que propostas e sugestões foram concretizadas e porquê. Secretária e presidente de Assembleia.”

Professora estagiária – Vocês concordam com a ata?

Alunos – Sim... (...)

(Excerto Anexo II_d – TAT3)

M.- É um bom tempo de mandato...

D.- Eu concordo.

Aluno – Eu concordo...

Professora estagiária – é um bom tempo de mandato?

Aluno – sim. Parece-me uma boa escolha.

G.- Até ao carnaval são só três meses? É bom, sim...

Professora estagiária – Uau... foi a vossa primeira decisão em Assembleia de Turma...

¹⁶⁵ (Hino inicial, preparação da sala, presidente assina a Folha de Presenças e coloca-a a circular, leitura da ata, debate dos pontos da ordem de trabalhos, debate das propostas apresentadas, votação de propostas apresentadas, encerramento da Assembleia com Hino final).

¹⁶⁶ (para Korczak era o Tribunal, aqui será as Assembleias de Turma)

G.- Não foi nada. Foi a segunda. A primeira foi quando decidimos o presidente e o secretário...

(Excerto Anexo II_d – TAT3)

[Os alunos enquanto preparam a sala para as aulas vão cantando animados o Hino de encerramento “É tão bom” de Sérgio Godinho).

(Excerto Anexo II_d – TAT3)

AS ATAS

O conceito do que é uma ata fez um pouco de confusão inicial, mas, após explicação com um exemplo concreto estas foram aceites pelos alunos como um documento das AT com um objetivo muito concreto.

(...) **Professora cooperante** - É quase como um sumário. Lembram-se que a R. tem de escrever, e os outros professores, o que é que a turma faz, neste livro, o livro de ponto? Temos de escrever aqui, por exemplo, “Trabalhamos a tabuada do 5”, “Trabalhamos o sistema reprodutor”. A professora de música escreve o que fez nas aulas de música. As atas servem para escrever o que se fez e o que se tratou nessa reunião. Compreendem?

(Excerto Anexo II_d – TAT2)

Professora cooperante – Achas que podemos dar por encerrada a Assembleia e vamos colocar o Hino [dirigindo-se à presidente Ma.]?

Ma.- Sim.

Alunos – SIM!!

M.- “É tão bom...”

Professora cooperante – Vou dizer-vos uma coisa... temos aqui uma ata impecável da M.L.! Estou curiosa para ela nos ler para a semana para ver se é aprovada ou não. Está impecável, sim senhora...

M.- Até tem um ar muito bonito...

Professora cooperante – Não é só pela letra, é o conteúdo da ata. Quem se esquecer de como correu a Assembleia vai-se lembrar muito bem quando ouvir a ata...

(Excerto Anexo II_d – TAT2)

Iremos de seguida mostrar o esboço da ata da 4ªAT (Anexo II_e – EAAT4) realizada pela secretária da AT e que foi lida na 5ªAT, a qual já não presenciámos.

Ata da Assembleia de Turma do 3º B
11 de Janeiro de 2016

Descrição

- Explicamos à Brancine a nossa Assembleia de Turma e das sugestões.
- Alguns meninos disseram porque as sugestões podem ser realizadas ou não e porque é importante a Assembleia de Turma.
- Dissemos que as sugestões não são só para quem as escreveu.
- Os meninos disseram como é que correu a Assembleia de Turma e que as sugestões queriam dizer na próxima Assembleia.

Figura 6: Esboço da ata da 4ª Assembleia de Turma – Secretária M., menina, 8 anos – (Anexo II_e – EAAT4)

Todos os esboços foram realizados com rigor, concentração e cuidado. A primeira ata foi escrita pela professora estagiária com o objetivo de servir de exemplo para as atas seguintes pois era a primeira vez que esse procedimento estava a ser realizado.

A metodologia das AT demonstrou ser potenciadora de aprendizagens efetivas por parte dos alunos relativamente às questões de cidadania (criança-cidadão, ser de sujeito de deveres e responsabilidades), proporcionou um sentido crítico mais aguçado e perspectivas variadas perante diferentes assuntos (refletir antes de responder/participar), ajudou a perceber o outro (*respeitar a opinião de outrem e conseguir esperar pela sua vez*) e a si próprios (*autoestima e sentido de pertença*) e permitiu ainda o desenvolvimento transversal às competências de cada um. Esta responsabilização, esta vivência dos direitos, mesmo que num formato embrionário, vão dar origem a cidadãos adultos cujas competências de cidadania e participação tiveram início na infância, berço de excelência de aprendizagens.

Ao participarem politicamente em processos de tomada de decisão, de reconhecimento por si próprios e pelos outros, e ao fazerem parte desses processos de negociação entre adultos e crianças e ao problematizarem essas decisões aprendem a partir dessas experiências importantes dimensões do seu próprio processo de socialização. A sua participação torna-se politicamente visível em diferentes estruturas, no nosso caso, as formais que permitem que as crianças possam atuar em tomadas de decisão em assuntos que lhes são significativos nas suas vidas pessoais e sociais. Estes contextos poderão então providenciar quer possibilidades quer constrangimentos à sua participação política, produzindo diferentes impactos nas suas vidas.

(Trevisan, 2012, p.8)

Se um dia não lhes for possível¹⁶⁷ continuar com a realização de Assembleias de Turma (veremos o que ditará o futuro) estas crianças têm com elas algo que nunca ninguém lhes tirará: a experiência e o saber. Estes momentos vividos no 1ºCEB é algo que os marcará e esperamos que para sempre. Esperemos que sejam reivindicativos e críticos até serem bem “velhinhos”.

2.4.3 As implicações da participação

Estas implicações estão diretamente relacionadas com uma das questões iniciais, colocadas na problemática teórica, onde se tenta identificar mais concretamente, que género de implicações terá, no contexto de 1ºCEB, uma

¹⁶⁷ A turma do 3ºB já conversou informalmente acerca das AT que irão realizar para o ano (4ºano1ºCEB). Referimo-nos aos ciclos seguintes.

professora que opte por colocar em prática condições que possibilitem a participação dos seus alunos em processos de codificação e informação dos seus direitos e responsabilidades. Este “acordar” as consciências e ensinar os alunos a conhecer modelos de participação e instrumentos que poderão utilizar nesse sentido, requer um grande envolvimento e disponibilidade por parte do docente tanto a nível pessoal como ainda a nível profissional, no sentido que terá de ponderar alterações na gestão do tempo e do programa; na sua disponibilidade para a escuta; na cedência do tempo necessário para as crianças poderem interiorizar o processo de participação como ainda no tempo que precisam para pensar no que têm para dizer¹⁶⁸; em encontrar estratégias para a participação de todos os elementos¹⁶⁹; tempo de qualidade para o debate das sugestões e propostas; tempo de qualidade para a reflexão da exequibilidade das sugestões; tempo e gestão de recursos para a concretização das codificações...Estas são algumas das situações encontradas ao longo da nossa investigação. Independentemente dos constrangimentos que surgirão é indispensável ter em consideração que

A participação exige algum tempo e confiança para que as crianças aprendam sobre ela e hajam em conformidade. Podemos salientar que a participação infantil atinge um grau de maturidade quando adultos e crianças se dispõem a dialogar e a ter em consideração as ideias dos diferentes intervenientes envolvidos no projecto. Ou seja; o direito à participação só se efectiva quando todos os intervenientes no processo se respeitam e quando todos são convidados a exprimir-se, existindo lugar para a partilha de opiniões, discussão e tomada de decisões (Delgado, 2006).

(Freire, 2011, p. 20)

Como é evidente, este lugar de partilha não surge por magia... tem de estar contemplado e ser verdadeiramente intencional. Mais que criar espaços de participação é essencial que a sua existência signifique mais que estar contemplado num sumário ou exibido através de instrumentos expostos pela sala ou instituição, como se de troféus se tratassem. O pressuposto terá de ser o direito da criança a esses espaços para que lhes seja dada a oportunidade de construir significados no mundo onde estão inseridos (neste caso escolar). Leleux (2006, p. 213) apresenta concretamente, em contexto pedagógico, como se realiza esse processo:

Resumidamente, em contexto pedagógico, aprender a participar significa:
desenvolver competências de escuta e de diálogo; desenvolver a capacidade de julgar, escolher, decidir e responder aos próprios julgamentos e acções;
desenvolver competências de expressão de opinião e de argumentação, para

¹⁶⁸ Como é possível verificar nas transcrições das Assembleias de Turma (Anexo II_d – TAT1, TAT2, TAT3 e TAT4) os episódios de [silêncio] surgem com bastante frequência.

¹⁶⁹ Se quiserem falar. Mesmo que existam crianças que não desejem falar, o professor tem sempre de considerar o tempo e oportunidade para todas elas o poderem fazer. Quando alguém não quiser participar deverá procurar entender o que está por detrás disso (Os colegas já disseram tudo? São tímidos? Têm uma baixa autoestima?).

convencer os outros; reconhecer os processos democráticos, destacando os que podem ser alvo de alterações; redescobrir as motivações e a legitimidade do interdito (o que é defendido e discutido pelos autores das leis), para que se utilizem, criticamente, instrumentos de reformulação de regras ou leis; aprender a delegar e a representar.

No sentido que Claudine Leleux (2006) aponta, esse “aprender a participar” vai requerer a criação de uma estrutura na qual esses espaços de participação, condição prévia para o “desenvolvimento de competências de escuta e de diálogo” faça parte da própria organização curricular, neste caso, a sala do 1ºCEB¹⁷⁰. Identificamos esses espaços de participação por “Assembleias de Turma”, contudo, os mesmos não anulam a existência de outros momentos onde ocorram processos democráticos e de negociação¹⁷¹. No nosso entender a concepção que o educador tem da criança vai influenciar toda a organização do processo educativo (Tomás, 2006; M. E., 2008; Vasconcelos, 2009; Trevisan, 2012) e, por conseguinte, do processo de participação e de codecisão das crianças.

2.4.3.1 Organização do tempo

Relativamente à organização do tempo na sala da turma do 3ºB, este precisou ser reestruturado, pois o início das AT não estava contemplado na programação do 1º período. Quando surgiu a hipótese desta ser proposta aos alunos pela professora estagiária¹⁷², a professora cooperante demonstrou não só flexibilidade na organização curricular da turma e na planificação (de modo a ser atribuído um dia e hora específicos¹⁷³ para a sua concretização), como ainda inteira disponibilidade para que a proposta fosse apresentada e discutida com os alunos de forma a que, se todos concordassem, as AT comessem assim que possível. Esta disponibilidade surpreendeu-nos, pois a existência de um programa curricular extenso como o do 3º ano do 1ºCEB, poderia influenciar a decisão da professora cooperante, contudo, a sua atitude serviu como mais um indicador demonstrativo da importância que os aspetos da participação da criança são assumidos perante esta profissional de educação. Como no exemplo que se segue:

Professora estagiária – Se calhar as nossas professoras estagiárias não sabem que nós à sexta-feira, além de normalmente terminarmos os trabalhos e temos assim um dia mais de concluir tarefas, de arquivar trabalhos e costumamos fazer coisas diferentes... e quando estamos a terminar tarefas ou estamos em grupo, a R. vai pondo músicas que eles pedem. Temos o chamado: “Discos pedidos”. Aqui

¹⁷⁰ O ideal seria referir *na Organização Escolar*, contudo, essa é uma temática para uma próxima investigação.

¹⁷¹ Os momentos de acolhimento, por exemplo.

¹⁷² A professora estagiária só teve conhecimento da prática da iniciação das AT no 3º ano do 1ºCEB por parte da professora cooperante após a proposta da criação e realização de AT com os alunos do 3ºB (como espaço de continuidade e debate das sugestões apresentadas por estes a partir da *Caixa das Sugestões do 3ºB*). A professora cooperante tinha prevista a introdução dessa medida com os seus alunos a partir do 2º período do corrente ano letivo.

¹⁷³ Quinzenalmente, segundas-feiras das 9h30 às 10h30.

o Senhor M. é o D.J. cá da turma. É quem nos costuma atualizar... deve ouvir imensa rádio...

G.- Ó professora, eu oiço muitos CD's...

Professora cooperante – Pois, o G. também sabe algumas músicas atuais...

M.I.- E eu também...

G.- Somos os dois D.J.'s...

Professora cooperante – por isso vamos ouvindo algumas músicas assim... com propostas bastante interessantes...

Aluna – Já fazemos isso há muito tempo...

Professora cooperante – Sim, já fazemos desde o primeiro ano. No primeiro ano ouvíamos muito a das letras, ouvíamos aquela do “Bom dia” vai começar...

[Os alunos entretanto estão a cantar baixinho as músicas que se recordam desde o primeiro ano, parecem passarinhos num jardim, cada um a chilrear para o seu lado, baixinho...]

(Excerto Anexo II_d - TAT2)

A organização do tempo sempre foi um aspeto que nos inquietou na medida em que esta é uma dimensão que influencia toda a dinâmica de uma sala, neste caso particular, do 1ºCEB. Daniel Sampaio (2014) relembra o desafio diário que diariamente é colocado aos professores onde, independentemente dos objetivos a atingir, nunca devem esquecer que no centro da educação tem de estar a criança e o respeito a que ela tem direito.

E, no entanto, todos os dias se renova um frágil compromisso entre o respeito pelas crianças, pelas suas necessidades, pelos seus ritmos, e as exigências, colocadas por toda a parafernália da escola. Todos os dias os professores pensam, pensam mesmo, numa quase insuportável tensão entre os projectos de vida que conformam os sonhos das crianças, os desejos de igualdade e de respeito pelas diferenças e os mecanismos oficiais de exclusão contínua.

(Sampaio, 2014, p. 341)

Não devemos esquecer todavia que o profissional de educação tem de ter condições para conseguir chegar a esse centro, de forma a que “nenhuma criança fique para trás”, e que também ele seja tratado com respeito. A afirmação de Freire¹⁷⁴ (2011) fundamenta a nossa perspetiva, no sentido de que

A participação da criança está intimamente conectada com questões de poder e autoridade, que vão para além das relações entre adultos e crianças e com as representações sobre as competências sociais, culturais e políticas, que de forma implícita ou explícita, exercem influência no exercício de participação.

(Freire, 2011, p. 19)

Os excertos da 4a AT3B que apresentamos de seguida contêm evidências de alguns exemplos concretos de algumas das implicações da participação das crianças e também da própria organização do tempo. Não obstante a existência da planificação mensal e semanal, quando surgem propostas conforme as mencionadas no excerto

¹⁷⁴ Ilda Freire - Instituto Politécnico de Bragança – ESE

(Exemplo: jornal de recreio¹⁷⁵), estas são tidas em consideração e a planificação é reestruturada.

(...)

Professora cooperante – Consegues sugerir algum tema ou queres deixar o tema para o fim?

Ma.- Quero deixar para o fim.

Professora cooperante – Muito bem... então vá lá...

Ma.- A.N..

A.N.- Correu bem a Assembleia... falámos de coisas importantes...

Professora cooperante – E o que é que gostavas de falar na próxima?

[Silêncio]

A.F.- Sobre mais sugestões.

Professora cooperante – Eu queria era que tu desses a tua sugestão... porque esta semana não tivemos sugestões na caixinha...

[Silêncio]

Professora cooperante – É difícil...um bocadinho mais difícil do que escrever mas vamos tentar fazer todos um esforço... todos. Se calhar é melhor pensares mais um bocadinho, preferes dizer no final?

A.N.- Sim.

Ma.- D..

D.- Acho que a Assembleia correu bem... falámos de coisas importantes...

[Silêncio]

Professora cooperante – Estou a ver que é mesmo difícil sugerir coisas...

D.- e ainda preciso de pensar...

Ma.- R..

R.- Acho que a Assembleia correu muito bem e que na próxima Assembleia devia-se falar sobre... sobre sugestões...

Professora cooperante – Sobre sugestões? Diz-me uma sugestão...

R.- Fazer mais Português do que Matemática.

D.- Sim, sim, sim... é isso...

Ma.- A.H [Ma. faz sinal a A.H. para falar na vez dela].

A.H.- Acho que a primeira assembleia não correu tão bem e nós estamos a melhorar de Assembleia para Assembleia e acho que... cada vez aprendemos mais coisas sobre Assembleia e gostava que houvesse mais sugestões na Caixa e que... as pessoas... os alunos da turma falassem mais...

[Silêncio]

M.P.- Ah... a Assembleia está a correr muito bem e está a parecer mesmo uma Assembleia a sério! A... e eu queria falar mesmo sobre quem podia ser o presidente e como é que vamos fazer as novas eleições... as trocas...

Professora cooperante – Então temos de recordar o que está na ata e o que ficou decidido, não é?

M.P.- Sim...

Professora cooperante – Muito bem... a M.P. na próxima assembleia quer falar sobre novas eleições.

Ma.- A.C..

A.C.- A Assembleia correu bem... e gostava que continuássemos a fazer o “jornal do recreio”...

¹⁷⁵ Projetos de Turma – “O Jornal de parede” e “O jornal do recreio”. Estes projetos, que se complementaram, permitiram desenvolver relações positivas entre pares pois os colegas tinham não só de trabalhar juntos como fazê-lo em diferentes espaços do colégio, promovendo a autonomia, a cooperação e novas formas de relacionamento. A partir do reforço da escrita de textos, da leitura e partilha de notícias com temas variados da atualidade, da construção do próprio jornal de parede, das diferentes partes da notícia e de profissões associadas ao jornalismo, a área de Português foi desenvolvida e trabalhada de uma forma interdisciplinar e dinâmica.

Professora cooperante – “O jornal do recreio”... estão a ver uma coisa que a A.C. lembrou. Esta semana temos que voltar ao “jornal do recreio”. Estão a ver, era um assunto importante para termos discutido hoje.

A.H.- Eu por acaso também queria voltar...

Professora cooperante – Mas não te lembraste...

A.H.- Pois não...

(...)

Ma.- A.D.!

A.D.- Acho que esta Assembleia correu bem e na próxima Assembleia queria falar sobre o “jornal do recreio”.

(...)

Ma.- G....

G.- Acho que correu bem... acho que correu bem e... na próxima Assembleia decidir que pessoas... que jornalistas é que vão ser... quais... Por exemplo, quem vai ser o fotógrafo de imagem... ai, o repórter de imagem...

(Excerto Anexo II_d – AT3B)

O tempo persiste em manter-se no primeiro lugar referente aos constrangimentos. Não se trata unicamente da questão de gestão do tempo de aula, ou dos recreios, ou se é válido iniciar um debate se a oportunidade para a participação é reduzida e o tempo de escuta quase nulo e sem qualidade. E promover tempos de silêncio e introspeção para uma postura reflexiva? Porque não? A sociedade tem medo do silêncio. A professora cooperante tem esse cuidado de proporcionar tempos de silêncio e os alunos aderem a ele. Mas quando se está em silêncio ouve-se “tic-tac”, “tic-tac”, “tic-tac”, “tic-tac”... porque o tempo, esse não pára e volta o clamor¹⁷⁶ de regresso ao programa...

Cumprimento do programa

O programa curricular do 3ºano do 1ºCEB é um programa extenso em termos de conteúdos e competências a desenvolver. Em resumo, exige da parte dos professores criatividade e organização de forma a conseguirem trabalhar os objetivos programáticos em simultâneo com os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e as dinâmicas da instituição. Cardoso (2013, p.57) expõe que “O professor deve ter consciência de que o objetivo do ensino não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam.”¹⁷⁷ Optou-se pela realização das AT quinzenalmente¹⁷⁸ encontrando-se desta forma uma estratégia em obter um espaço de participação mais formal e, em

¹⁷⁶ Algazarra... vozearia.

¹⁷⁷ contudo não podemos esquecer que os programas curriculares emanados das políticas educativas, que constantemente são alteradas em função das trocas governamentais, vão condicionar a forma como esses objetivos são perspetivados. No final do ano os professores são confrontados com resultados quantitativos (notas dos alunos) ao invés de resultados qualitativos (competências transversais dos alunos). Adquirir competências ao nível da literacia intelectual é necessário, porém, valorizar a gestão flexível do currículo também é de suma importância.

¹⁷⁸ Até ao final do estágio quem moderou as AT3B, e ajudou a prepará-las, foi a professora estagiária cuja intervenção era quinzenal, intercalada com o seu par pedagógico. Inicialmente essa foi a razão para a realização quinzenal das AT3B. Posteriormente foi uma solução estratégica para conseguir conciliar este espaço de participação e o programa de conteúdos a desenvolver.

simultâneo, dar resposta à estrutura programática que terá de ser cumprida. Por enquanto não há como contornar este facto pois o ideal seria a concretização da participação infantil na organização escolar igualmente defendida por Sarmiento, Abrunhosa & Soares,

No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.

(Sarmiento, Abrunhosa & Soares, 2005, p. 85)

Apesar da duração das AT3B estar contemplada para uma hora, este tempo é flexível e por vezes a sua duração ultrapassa os 60 minutos¹⁷⁹. A concretização das sugestões dos alunos (ou a não concretização quando refletida e justificada) num processo de codécisão com a professora cooperante são incluídas nas atividades e dinâmicas da própria sala, como é o caso da sugestão “Devia haver mais animais na sala”¹⁸⁰ (M., menino, 8 anos) e está em processo de concretização a escolha do animal de estimação, após debate em AT (Anexo II_d-TAT3). Após a análise de dados executada, podemos dar início à nossa viagem de regresso, onde, em retrospectiva seguraremos nas mãos o “fruto” (utilidade/vantagem) que colhemos e certamente iremos partilhar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARTICIPAÇÃO DE MÃO EM MÃO

“My mama always said: life is like a box of chocolates. You never know what you’re gonna get.

Forrest Gump¹⁸¹

A realização desta investigação permitiu dar respostas concretas às questões que nos acompanharam ao longo da nossa formação no âmbito da Educação Pré-

¹⁷⁹ Anexo II_d – Transcrições Assembleias de Turma do 3ºB (TAT3B) – TAT1 = 1h20; TAT2 = 1h; TAT3 = 1h02; TAT4 = 1h09.

¹⁸⁰ Anexo II_f – Quadro de Registos 1 – mês de outubro. De salientar que a turma não tem nenhum animal de estimação este ano. Como é possível verificar através da transcrição da 3ª AT (Anexo II_d – TAT3) ter animais de estimação e mantê-los tem sido uma aventura.

¹⁸¹ “My mama always said: life is like a box of chocolates. You never know what you’re gonna get. – Minha mãe sempre dizia: a vida é como uma caixa de chocolate. Você nunca sabe o que vai encontrar.” Frase do filme *Forrest Gump*. Adaptado do romance *Forrest Gump* de Winston Groom para o cinema em 1994, dirigido por Robert Zemeckis, com Tom Hanks (no papel de Forrest Gump) e Sally Field (no papel de mãe de Forrest. Esta personagem foi fundamental para o percurso de vida de Forrest. Esta mãe acredita no seu filho como uma criança competente independentemente das suas limitações ao nível cognitivo, medida com um baixo QI). O filme também traz no elenco: Robin Wright Penn, Haley Joel Osment e Gary Sinise. Filme do género Comédia dramática_Romance é um filme de qualidade ao nível do elenco, da banda sonora e de guião. Recomendamos a sua visualização.

Escolar e Ensino em 1ºCEB. Através da análise de dados, e da observação proporcionada pelos estágios nos contextos de sala em Jardim de Infância e em 1ºCEB, descobrimos o esforço de duas profissionais de educação (educadora e professora cooperante) na opção em exercer na sua prática profissional uma postura ética e competente relativamente ao que acreditam ser essencial estar presente na vida das crianças/alunos que lhes são confiadas: o direito à participação e ao estatuto da criança como codecisora nos contextos educativos em que está inserida. Assim, consideramos, sustentadas em evidências que é possível praticar o estatuto da criança como codecisora e participante ativa nos contextos educativos¹⁸², assim como, ultrapassar os constrangimentos subjacentes a essa participação, de forma a contorná-los ou ultrapassá-los para a concretização dessa participação da criança. Ambas as profissionais conseguiram passar da teoria à prática assumindo as implicações essa postura promove. Pretendemos assim, através do presente relatório, dar a conhecer o que é possível construir espaços de participação nos contextos educativos do Jardim de Infância e do 1ºCEB onde o estatuto da criança no processo de codecisão é desenvolvido.

Para dar resposta às nossas questões de partida, mobilizámos instrumentos de recolha de dados correspondentes a uma investigação de carácter qualitativo e interpretativo, que nos permitiu analisar comportamentos e situações a partir das nossas observações, assim como das respostas implícitas e explícitas que foram surgindo de ambas as docentes, às interações verificadas entre as crianças e os adultos nas suas salas e as consequências provocadas pela introdução das Assembleias de Turma e respetivos instrumentos de participação na sala do 1ºCEB.

Durante as 28 semanas de estágio nos contextos de Jardim de Infância e 1ºCEB, observámos a prática de duas profissionais, que, apesar de todos os constrangimentos¹⁸³, conseguiram não só dar a voz às crianças, promovendo um ambiente propício para a sua escuta, numa base de respeito e negociação, como conseguiram respeitar e empreender os direitos da criança à participação promulgados *pela Convenção sobre os Direitos da Criança* (UNICEF/1989). Instigamos a um pensamento que surgiu durante a análise dos dados: sendo a definição de *direito*, “poder moral ou legal de fazer, de possuir ou de exigir alguma

¹⁸² Pré-Escolar e 1ºCEB

¹⁸³ Tempo, cumprimento do currículo/programa, conceção do adulto face à visão competência da criança, a organização institucional, a gestão da *zona cinzenta* da negociação e mediação de poder adulto/criança, a existência de vida pessoal e familiar do docente (com as suas póprias especificidades)

coisa”¹⁸⁴, ou seja, uma “ação”, questionamo-nos se aquando a elaboração da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ou qualquer outro documento legal que esteja diretamente relacionado com a infância), estiveram crianças presentes ou foram consultadas sobre as suas necessidades e preocupações? Se não¹⁸⁵, inferimos uma certa incoerência na promulgação da CDC¹⁸⁶. A criança é ser participante mas com os outros? Os constrangimentos existem e o tempo não pára para todos. Não desejamos diminuir a importância do caminho realizado ao longo da História dos Direitos da Criança¹⁸⁷, questionamos sim se o tempo que os adultos têm de conceder ao ritmo da infância não tem de ser para todos.

Através de uma breve retrospectiva destacamos os conceitos que exigiram aprofundamento¹⁸⁸ no sentido de compreender mais acerca da *participação da criança como codecisora em contextos educativos*. Assim, depois de toda a exigência alocada à Orientação Metodológica¹⁸⁹, procurámos perceber o próprio conceito de *participação* e o seu encadeamento; a reflexão da imagem da criança com competências; a percepção dos Direitos da Criança na história da humanidade e as implicações que daí advêm; para, a partir dessa reflexão compreender a relação e as consequências destas conceções nos espaços de participação da criança nos contextos educativos, bem como nos aspetos centrais da sua participação; no olhar atento aos perfis dos profissionais da educação pré-escolar e do 1ºCEB, que influenciam os processos de participação da infância; para através, de uma breve leitura da concetualização da Infância contemporânea assumir um compromisso perante a criança com quem criaremos espaços de participação e codecisão, de modo a ir ao encontro das palavras de Aldersen (2000, p. 125) “The UN Convention emphasies children’s right to be heard, to have their views taken seriously and to be able to share in making decisions in matters wich affect them. This depends on teachers being willing and able to listen.”, e aqui o nosso compromisso deve assumir o papel de facilitador à participação da infância em materializar os seus direitos.

¹⁸⁴ *direito* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/direito>

¹⁸⁵ Após pesquisa não conseguimos encontrar resposta à existência dessa participação da infância.

¹⁸⁶ Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC). Disponível em: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&>

¹⁸⁷ Ponto 1.4 do presente relatório.

¹⁸⁸ Algum aprofundamento, pois muito ainda ficou muito para investigar e aprofundar.

¹⁸⁹ Segundo capítulo do presente relatório (representativo do processo de investigação, problematização e reflexão desenvolvido na nossa formação académica).

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (2000). School student's views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14, pp. 121-134.
- Alves, M., Azevedo, N. (2010). Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo Editoras.
- Arnon, J., Feffer, F. (Trad) (2005). *Quem foi Janush Korczak?*. São Paulo: Perspectiva - Associação Janush Korczak
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: PROFEDIÇÕES Lda.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K., Alvarez, M.J. (trad.) (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Christensen, P., James, A. (org.) (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com Amor*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Corsaro, W. A., Reis, L. G. (trad.) (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Dallari, D., Korczak, J. (1986). *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=ZMTVs2IY2UMC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=O+Direito+da+criança+ao+respeito+PDF+korczak&source=bl&ots=iC9Capmz2T&sig=CmPvYXGuITQ-oPIhkELm8C9n3vY&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi69L2bgPXKAhXD2RoKHfwUCv84ChDoAQgZMAA#v=onepage&q=O%20Direito%20da%20criança%20ao%20respeito%20PDF%20korczak&f=false>
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança. Disponível em <http://repositorio.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), pp. 17-26.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Filliozat, I., Mascarenhas, M. (Trad.) (2003). *No Coração das Emoções das Crianças: Compreender a sua linguagem, risos e choros*. Cascais: Pergaminho.
- Fonseca, A. (2004). Bases psicológicas e desenvolvimentais da educação para a cidadania em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, pp. 5-23. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13501/1/Bases%20psicológicas%20e%20desenvolvimentais%20da%20educação%20para%20a%20cidadania%20em%20contexto%20escolar.pdf>
- Gadotti, M. (1998). Janusz Korczak: Precursor dos direitos da criança. *The Sixth International Janusz Korczak Conference*, December 15-17. Israel: The Janusz Korczak Association, pp. 1-8. Disponível em; <http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>
- Gardner, W. (2008). *Cinco mentes para o futuro: As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Lisboa: Actual Editora.

- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Alves, M.; Azevedo, N.. *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo Editoras, pp. 39-62.
- Graue, M. E., Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (trad.).
- Herrero, J. (1999). A pedagogia vital de Sebastião da Gama: O diário à luz da psicopedagogia. Lisboa: Editorial O Livro.
- Leleux, C. (2006). Educar para a cidadania: Valores e orientações dos 5 aos 14 anos. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro
- Korczak, Janush; Michalski, Yan (trad) (1981). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus.
- Marchi, R. (2010). O “ofício do aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), pp. 183-202.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, (2) 2, pp. 49-65.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto: na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica – GEDEPE.
- Ministério da Educação (2001). Perfil específico de educadores e professores dos ensinos básico e secundário do 1º ciclo. Decreto-Lei 241/2001.
- Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº46/86.
- Monteiro, L. (2006). *Educação e direitos da criança: Perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Nascimento, A. T. B. (2010). O Singular Caso do Estudo de Caso: Narrativa de um Percurso. Alves, M., Azevedo, N.. *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo Editoras, pp. 63-108.
- Niza, S., Nóvoa, A. et all (coord) (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna & Tinta da China Lda.
- Oraizón, M., Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed.
- Popkewitz, T., Parakskeva, J. (Trad.) (2011). *Políticas educativas e Curriculares: Abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- R. Jares, X. (2002). Educação e conflito: Guia de educação para a convivência. Porto: Edições Asa
- Reis, R. P. (2010). Janusz Korczak: uma lição de amor. *Cadernos de Pedagogia*. São Carlos, Ano 4 v.4, (8), jul-dez, pp. 92-94. Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/247>
- Reis, V. J. O. (2009). *Crianças e jovens em risco: Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco*. Coimbra: Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. (7) 2, junho 2014, pp. 5-21.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(1), jan/jun, pp. 25-40. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>
- Sampaio, D., Barros, E. (Colab) (2006). *Lavrar o mar*. Lisboa: Daniel Sampaio e Editorial Caminho
- Santos, J. (2007). *Ensina-me a ler o mundo à minha volta*. Obras João dos Santos. Lisboa: Assírio e Alvim e Herdeiros João dos Santos.
- Sarmiento, T. (org.) (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Coleção Infância (14). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, 6 (3), set/dez, pp. 581-602.
- Sarmiento, M., Abrunhosa, A., Soares, N. (2005). Participação Infantil na Organização Escolar. *Administração Educacional*, 5, pp. 73-87.
- Sarmiento, M. J., Tomás, C., Soares, N. F. (2004). Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da Infância Contemporânea. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A Questão Social do Novo Milénio*, Coimbra 16, 17 e 18 de Setembro de 2004. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, pp. 1-13.
- Sarmiento, M. J., Tomás, C., Soares, N.(2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, (25), pp. 183-206.
- Souza, P., Ferreira, M., Barros, M. (2009). A história da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 26 a 29 de outubro – PUCPR, pp. 487-498. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Minho: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança – Ramo do Conhecimento Sociologia da Infância. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Versão%20Final%2014_06_%202005.pdf
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, Ano 22 (78), jul/dez, pp. 45-68.

- Trevisan, G. , Cavalcanti, J., Gonçalves, D. [et al] (2010). Criança, Sujeito de Direitos: A Infância que se ergue: breve fundamentação [Em linha]. *Saber & Educar*, (15). Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, pp. 1-6. Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/99/68>
- Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares In Leni Dornelles (org.). *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Coleção Infância e Educação. Petrópolis: Vozes, pp. 41-70. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/351>
- _____ (2010). A redescoberta da Infância e da Criança. *Saber & Educar*, (15), Caderno Crianças: Sujeito de Direitos, pp. 1-7.
- _____ (2012). Cenários de participação política de crianças e jovens em contexto local: análise de uma experiência [Em linha]. *VII Congresso Português de Sociologia - Sociedade, Crise e Reconfigurações, 12 a 22 de Junho 2012*, pp. 1-15. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/640/2/TrevisanComunicacaoVIICongressoSociologia.pdf>
- _____ (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças. Dornelles, L., Fernandes, N. (ed.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança, pp. 84-105. Disponível em <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>
- _____ (2014). *Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós: Infância e cenários de participação pública; uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Unicef (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago do Chile: UNICEF (Centro de las Naciones Unidas para la Infancia). Disponível em http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Superando%20el%20Adultocentrismo%204.pdf
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na Educação de Infância (última lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Odivelas: Media XXI.

SITOGRAFIA

- Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC). Disponível em: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&>
- Grzybowski, P. (2007). *Janush Korczak – Como amar o mundo*. Disponível em <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/203>
- Rosa Evangelista da Cruz – Janush Korczak e a administração escolar contemporânea. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0467.pdf>

- Interview The Last Korczak Boy – testemunho real de Itzchak Belfer. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=jq_WUJ5oWjo

- *Entrevista a Manuel Jacinto Sarmiento* – realizada por De Olho no Plano da Educação,org.br. Disponível em:

Parte 1 - https://www.youtube.com/watch?v=v8yUzVy_IcY

Parte 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=yvqaYDSN8x0>

Parte 3 - <https://www.youtube.com/watch?v=mZMuvq8oH5U>