



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria João Pinho Pereira

**Participação das Crianças em Territórios
de Exclusão Social:
Possibilidades e Constrangimentos de uma
Cidadania Infantil Ativa**

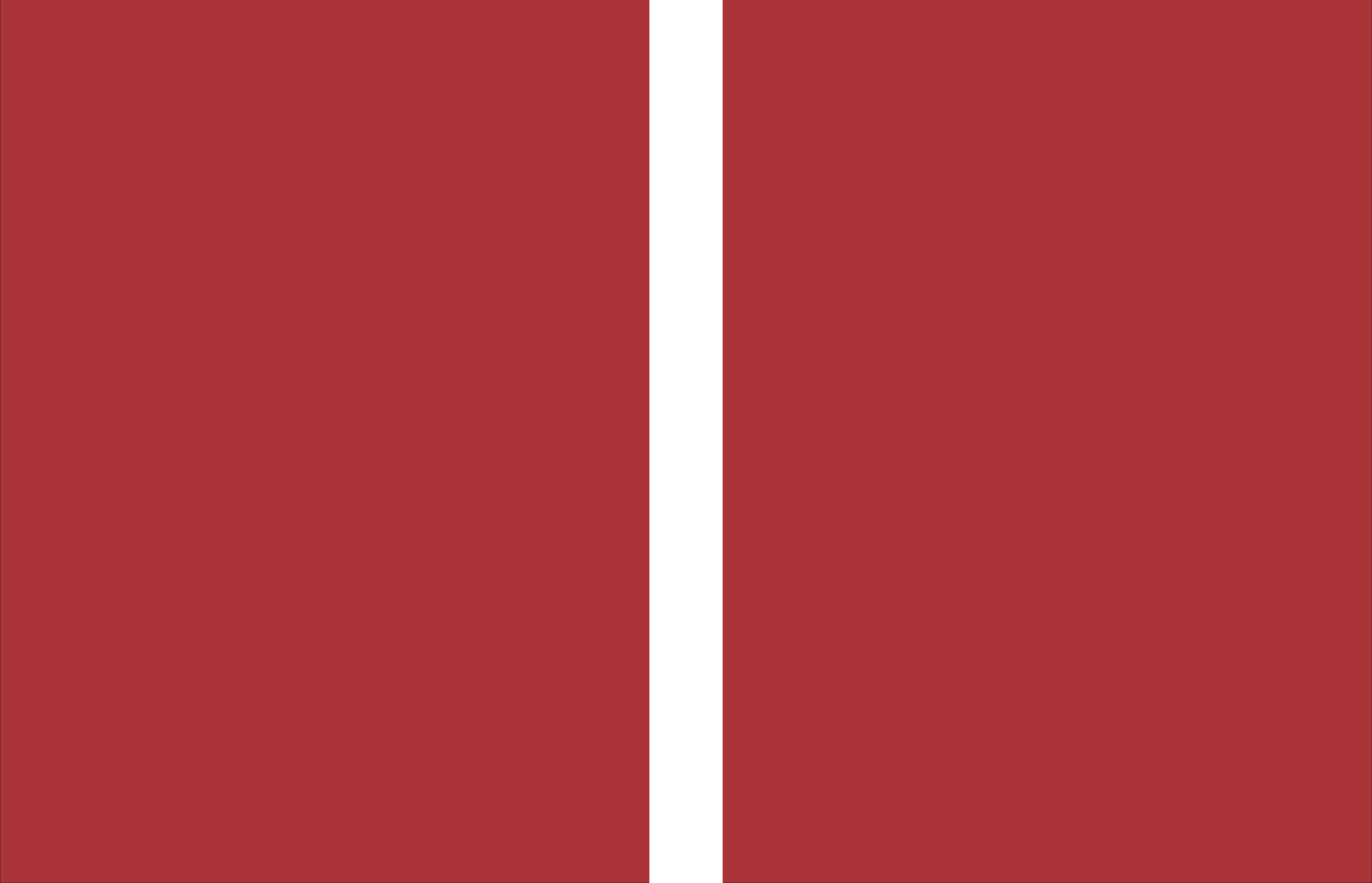
Maria João Pinho Pereira
**Participação das Crianças em Territórios de Exclusão Social:
Possibilidades e Constrangimentos de uma Cidadania Infantil Ativa**

UWimho | 2017

janeiro de 2017

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA







Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria João Pinho Pereira

**Participação das Crianças em Territórios
de Exclusão Social:
Possibilidades e Constrangimentos de uma
Cidadania Infantil Ativa**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade Sociologia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Natália Fernandes

DECLARAÇÃO

Nome: Maria João Pinho Pereira

Endereço Eletrónico: mariajoaopp@netcabo.pt

Título da Tese: Participação das Crianças em Territórios de Exclusão Social: Possibilidades e Constrangimentos de uma Cidadania Infantil Ativa.

Orientadora: Doutora Natália Fernandes.

Ano de conclusão: 2017.

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância.

É autorizada a reprodução parcial desta tese, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 19 de dezembro de 2017

A handwritten signature in blue ink that reads "Maria João Pereira". The signature is written in a cursive, flowing style.

(Maria João Pereira)

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que, em todo o trabalho conducente à sua elaboração, não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 19 de dezembro de 2017

Nome completo: Maria João Pinho Pereira

Assinatura: _____



Participação das Crianças em Territórios de Exclusão Social: Possibilidades e Constrangimentos de uma Cidadania Infantil Ativa



Imagem nº1: Bairro do Lagarteiro (Ronaldo, 14 de abril, 2014).

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei-lhes se o meu desenho lhes metia medo. As pessoas grandes responderam: ‘Como é que um chapéu pode meter medo?’ O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jibóia a digerir um elefante.

Para as pessoas grandes conseguirem perceber, porque as pessoas grandes estão sempre a precisar de explicações, fui desenhar a parte de dentro de uma jibóia. (...)

As pessoas grandes disseram que era melhor eu deixar-me de jibóias abertas e jibóias fechadas e dedicar-me antes à geografia, à história, à matemática e à gramática. Foi assim que, aos seis anos, me vi forçado a desistir de uma magnífica carreira de pintor. Os sucessivos insucessos do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2 fizeram-me desanimar.

As pessoas grandes nunca percebem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de ter que estar sempre a explicar-lhes tudo. Portanto, tive de escolher outra profissão: fui para aviador”.

Antoine de Saint Exupéry (1958)

Dedicatória

Ao meu Avô,

Que fez de mim a criança que ainda hoje me sinto.

Ao meu Filho,

Que vi crescer e com quem cresci ao longo destes quatro anos. Pela infinita alegria e doçura.

Agradecimentos

À minha família,

Pelo apoio incondicional.

À Natália,

Pela serenidade e confiança que me ajudaram a seguir em frente.

À FCT¹,

Por acreditar e tornar este estudo possível, financiando-o.

Ao bairro do Lagarteiro, à EB/JI do Lagarteiro e à EBS do Cerco,

Por, mais uma vez, me terem feito sentir em casa.

À Biblioteca Municipal Florbela Espanca,

Pelas infinitas horas em que tão bem me acolheu.

Às diversas instituições²,

Pelo conhecimento, esclarecimento e disponibilidade.

Às crianças,

Pelo riso, pela brincadeira, pela inocência, pela alegria. Sem elas, o mundo perderia a graça.

A todos os que direta (ou indiretamente) contribuíram para o presente trabalho,

Um enorme bem hajam!

¹ Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, Fundo Social Europeu (FSE), Programa Operacional Capital Humano (POCH) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI), com a referência SFRH/BD/89560/2012.

² Agrupamento de Escolas do Cerco; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental; Câmara Municipal do Porto; CerPorto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto); Cercar-te (Programa Escolhas bairro do Cerco do Porto); DomusSocial; Junta de Freguesia de Campanhã; O Lagarteiro e o Mundo (Programa Escolhas bairro do Lagarteiro) e Obra Diocesana de Promoção Social.

Participação das Crianças em Territórios de Exclusão Social: Possibilidades e Constrangimentos de uma Cidadania Infantil Ativa

Resumo

O presente trabalho tem como principal propósito aprofundar o conhecimento sobre a participação das crianças em territórios de exclusão social, analisando as suas possibilidades e constrangimentos no sentido de uma cidadania infantil ativa.

Com esse propósito assumimos as referências da Sociologia da Infância que encara a criança como um ser humano portador de direitos (Fernandes, 2005), inserido numa sociedade onde pode/deve desempenhar o seu papel de cidadão ativo (Sirota, 2001), dotado de uma voz própria e única, através da qual pode contribuir para a construção da sua própria história e, conseqüentemente, a dos outros atores sociais (Sarmiento, 2000).

As crianças desempenham um papel fundamental na construção de conhecimento (Lansdown, 2001) sobre si próprias e sobre os contextos em que se movem, neste caso, o bairro e a escola, possibilitando um maior entendimento e compreensão do modo como perspetivam os seus mundos de vida.

O bairro de habitação social é um território com características específicas que remetem para modos de ser e estar diferentes dos experimentados em outros contextos pelas crianças, motivo pelo qual recorreremos à interlocução com a Sociologia Urbana. Esta permite-nos uma maior compreensão das ações (Grafmeyer, 1994) de um grupo de crianças que vive e/ou se move no bairro.

A investigação qualitativa, através do método da investigação participativa, permitiu desenvolver uma relação participada com as crianças – diminuindo as relações de poder com os adultos (Francischini & Fernandes, 2016) – e a construção do conhecimento assente nas suas representações, nomeadamente a validação do conhecimento social produzido pela/na infância. Sob os seus princípios tornou-se possível planejar, com e para as crianças, dinâmicas de investigação participativa, de intervenção e inclusão.

A construção dos instrumentos de investigação, em parceria com as crianças, traduziram-se em questionamentos, reflexões, diálogos aplicados em ferramentas diversas como entrevistas individuais e coletivas, textos, desenhos, fotografias e vídeos, notas de campo, observação, entre outras. Durante esta jornada investigativa privilegiámos o diálogo com vista a captar a perspetiva das crianças sobre os territórios que habitam, num processo em que a investigadora assumiu o

papel de facilitadora que medeia as suas intenções (Pant, 2008). Por seu lado, as crianças observaram, refletiram e verbalizaram as suas intenções, desenvolvendo projetos que materializassem as suas aspirações de mudança.

As crianças desempenharam um papel ativo e participativo no decorrer da pesquisa, dando a conhecer as suas perspetivas e significados relativamente aos seus modos de vida permitindo, assim, uma maior compreensão e conhecimento destes lugares. Procuraram operacionalizar a mudança na sua própria realidade social, mobilizando ferramentas de participação que resultaram em ideias que colocaram em prática. Revelaram competências em identificar, planear e agilizar processos que as tornaram mais autónomas e protagonistas nas suas próprias vidas.

Representar para mudar foi o lema adotado por estas crianças, que revelaram competências sociais de participação nos contextos de vida em que se encontravam inseridas, no sentido da compreensão e conhecimento sobre diversos problemas sociais para os quais apresentaram soluções.

No caminho, as crianças depararam-se com constrangimentos que limitaram a intervenção por elas planeada. Sem o apoio de um adulto, mostraram-se incapazes de darem continuidade à mudança, ainda que esta tenha prevalecido nelas próprias como consequência do processo de participação em que se envolveram. Uma participação ativa e cidadã possibilitou às crianças perspetivar a mudança nos seus contextos de vida mas, também, para elas próprias, para os outros e para os lugares ocupados por ambos (Graham et al., 2010).

A participação revelou-se uma ferramenta privilegiada no combate à exclusão social através do trabalho de competências que possibilitaram o desempenho de uma cidadania ativa e inclusiva (Santana et al., 2011). No desempenho do seu papel de cidadãos, as crianças trabalharam com o objetivo de preencherem as suas necessidades (Ballesteros, 2016), revelando níveis de contentamento, autoconfiança e orgulho (Alderson et al., 2011).

Ainda que a infância não seja a mesma em todos os tempos e lugares (Trevisan, 2007), as competências de cidadania desenvolvidas pelas crianças, em processos de participação, habilitam-nas para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e proporcionam-lhes as ferramentas necessárias à transformação da sociedade em que se encontram inseridas, transformando-a num lugar mais respeitador dos seus direitos.

Palavras-chave: Infância, bairro, participação, cidadania e inclusão.

Participation of Children in Territories of Social Exclusion: Possibilities and Constraints of Children's Active Citizenship

Abstract

The main purpose of this research was to deepen knowledge about children's participation in spaces of social exclusion, analysing their possibilities and constraints towards an active citizenship.

We assumed the framework of the Sociology of Childhood, that regards the child as a human being with rights (Fernandes, 2005), with an active role, as an active citizen in the society, with a singular voice, through which it can contribute to the construction of its own history and, consequently, to the other social actors (Sarmiento, 2000).

Children play a key role in building knowledge (Lansdown, 2001) about themselves and the contexts in which they move, in this case, the neighbourhood and the school, providing a greater understanding and knowledge on how they perceive their own lives.

The neighbourhood of social housing is a place with specific characteristics which provides different experiences of life to children from those experienced in other contexts, and this demands that we mobilize other theoretical frameworks, namely the Urban Sociology, which allowed us to better understand the actions (Grafmeyer, 1994) of a group of children who live and/or moves in an excluded neighbourhood.

Our methodological framework was based on a qualitative research, through a participatory research method, that allowed the development of a shared relationship with children (Francischini & Fernandes, 2016) – and a knowledge production based on their representations and actions. Under these principles it was possible to plan, with and for children, under a participatory research, with active and included dynamics.

The research tools were built in partnership with the children, as individual and collective interviews, texts, drawings, photographs and videos, field notes, observation, among others. During this journey, we privileged dialogue in order to prize children's perspectives on the places they inhabit, in shared dynamics between children and adult, in processes in which the researcher assumed the role of a facilitator (Pant, 2008). Children observed, reflected and verbalized their intentions, developing projects that materialized their aspirations for change.

Children sought to operationalize change in their own social reality by mobilizing participation tools that emerged from their ideas and commitment. They revealed interesting skills in

identifying, planning and streamlining processes which gave them more protagonism and autonomy.

Act for change was the motto adopted by these children, who revealed social competences of participation in their contexts of life, revealing understanding and knowledge about several social problems for which they presented and worked on solutions.

However, children faced several constraints that restricted their planned participation. Without the support of an adult, children face difficulties to participate and promote change, although some changes occurred and transformed children and the way they consider themselves as active citizens. Active participation and citizenship enabled children to pursue change in their life contexts, but also for themselves, others and the places occupied by both (Graham et al., 2010).

Participation has proved to be a privileged tool in the fight against social exclusion, through the development of dynamics and experiences which enabled the performance of an active and inclusive citizenship (Santana et al., 2011). By performing their role as citizens, children assumed protagonism in order to meet their needs (Ballesteros, 2016), revealing levels of satisfaction, self-confidence and pride (Alderson et al., 2011).

Although childhood is not the same at all times and places (Trevisan, 2007), children's citizenship skills in participatory processes enable them to develop active citizenship and provide them with the necessary tools for the transformation of the society in which they live, transforming it into a place more respectful with their rights.

Keywords: Childhood, neighbourhood, participation, citizenship and inclusion.

Índice

Dedicatória	vii
Agradecimentos	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Índice Geral	xv
Índice de Abreviaturas e Siglas	xvii
Índice de Imagens	xix
Índice de Quadros	xxi
Introdução	1

Capítulo I – Espaços e Indivíduos: Contributos da Sociologia Urbana e da Sociologia da Infância

1	Bairro Social: Muitos Mundos Dentro de um Só Mundo	10
1.1	Breve Contextualização Histórica e Social dos Bairros de Habitação Social do Porto	10
1.2	Identidade de Bairro	14
1.3	Bairros Sociais: Quotidianos, Vivências e Exclusões	18
1.4	O Bairro do Lagarteiro	26
1.5	O Bairro do Cerco do Porto.....	36
2	Ser Criança no Bairro de Habitação Social	45
2.1	O Meu Bairro é o Meu Mundo.....	51
2.1.1	O Bairro Visto pelos Olhos das Crianças	64
2.2	A Minha Escola é no Bairro	78
2.2.1	A EB/JI do Lagarteiro.....	86
2.2.2	A Escola Básica e Secundária do Cerco	88
2.2.3	A Escola como Extensão do Bairro.....	90

Capítulo II – Metodologias e Atores na Investigação

3	Dimensões Epistemológicas e Metodológicas na Investigação com Crianças: Parcerias entre Crianças e Adultos na Construção de Conhecimento	95
3.1	O Paradigma Qualitativo e a Investigação Participativa com Crianças	101
3.1.1	Questões Éticas	106
4	Roteiro da Investigação.....	118
4.1	Caracterização dos Atores	129
4.2	Ferramentas de Investigação	135
4.2.1	Entrevistas	145
4.2.2	Fotografia e Vídeo	148
4.2.3	Observação Participante, Diário de Campo e Registos Escritos.....	155
4.3	Análise de Conteúdo e Categorias de Análise	156

Capítulo III – Cidadania e Participação na Infância

5	Conceito de Cidadania e Infância. Da Invisibilidade à Participação?	161
5.1	Da Criança Invisível à Criança Cidadã.....	162

5.2	Participação Infantil: Conceptualizações, Modelos e a Cidadania Ativa das Crianças	166
5.2.1	Modelos de Participação Infantil	172
Capítulo IV – As Crianças Como Agentes de Mudança		
6	Venham Conhecer os Nossos Mundos!	183
6.1	Representações com Vista à Mudança	185
6.1.1	O que Queremos Mudar no Bairro	186
6.1.2	O que faz Falta no Bairro	206
6.2	O que Queremos Mudar na Escola	212
7	Queremos fazer Mudanças!	220
7.1	Projetos de Mudança: “Sim, Nós somos Crianças, Nós Estamos a dar Ideias”	224
7.1.1	Dar a Conhecer o Bairro e a Escola ao Mundo	235
7.1.2	Os Outros: Sensibilizar para Mudar	256
7.1.3	Queremos Fazer Mais e Melhor	264
7.1.4	Orgulhosamente.... Crianças	270
Capítulo V – Constrangimentos da Participação		
8	Perspetivas e Conceitos	275
8.1	Ofícios da Criança e do Aluno: Constrangimentos e Limitações	278
8.2	Relações entre Pares	287
8.3	O (des) Poder das Crianças: “Apanhamos Medo do Adulto e Perdoámos”	290
8.4	O Poder do Adulto	296
Capítulo VI – Participação Infantil: Caminhos e Mudanças		
9	Os Âmbitos da Mudança	309
9.1	Conseguimos... Mudar alguma coisa? O Alcance das Transformações na Comunidade	310
9.2	E Nós? Também Mudámos?	315
9.3	Parceiros na Mudança: O Papel do Adulto	317
9.4	Continuidade (ou Não) na Mudança: As dificuldades	322
	Considerações Finais	333
	Referências Bibliográficas	341
	Apêndices	359
	Apêndice I – Guiões das Entrevistas	360
	Apêndice II – Dados Biográficos das Crianças que Participaram na Investigação	365
	Apêndice III – Quadras Ilustrativas dos Cartazes de Sensibilização	379
	Apêndice IV – Estratégias da Mudança	381
	Apêndice V – Protocolos de Colaboração	383

Índice de Abreviaturas e Siglas

AE Cerco – Agrupamento de Escolas do Cerco

ANIMAR – Pavilhão Multiusos do Lagarteiro

CATL – Centro de Atividades e Tempos Livres

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CerPorto – Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto

GNR – Guarda Nacional Republicana

CPCJPO – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental

EB/JI do Lagarteiro – Escola Básica e Jardim de Infância do Lagarteiro

EB/JI do Cerco – Escola Básica e Jardim de Infância do Cerco

EBS do Cerco – Escola Básica e Secundária do Cerco

IBC – Iniciativa Bairros Críticos

MAJ – Missão Ajuda Júnior

PSP – Polícia de Segurança Pública

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

RSI – Rendimento Social de Inserção

Índice de Imagens

Imagem nº1: Bairro do Lagarteiro (Ronaldo, 14 de abril, 2014).

Imagem nº2: Bairro do Lagarteiro (Dinis, 30 de janeiro, 2014).

Imagem nº3: “É os autocarros no bairro do Lagarteiro” (Violetta I, 28 de maio, 2014).

Imagem nº4: Perspetiva da EB/JI do Lagarteiro para o bairro (Tiago I, 12 de junho, 2014).

Imagem nº5: “Eu estou a jogar à bola, está aqui o meu prédio e a minha família toda” (Jonathan Test, 10 de novembro, 2013).

Imagem nº6: “Brincar todos em conjunto” (Flávia, 13 de novembro, 2013).

Imagem nº7: “Este desenho fala sobre o nosso Lagarteiro!” (Katty, 21 de março, 2014).

Imagem nº8: “Aquele cadeira é dos ciganos... Aquilo é tudo dos ciganos!” (Camila, 30 de janeiro, 2014).

Imagem nº9: Bairro do Lagarteiro (Dinis, Chuck Norris & Mascarenhas, 7 de março, 2014).

Imagem nº10: Perspetiva da sala de aula sobre parte do recreio da EB/JI do Lagarteiro (Ludmila, 5 de junho, 2014).

Imagem nº11: Criança avança as grades da escola (Dinis, junho 2014).

Imagem nº12: Risco no espelho da casa de banho da escola (Tiago I, 6 de junho, 2014).

Imagem nº13: Elaboração do mapa do bairro do Lagarteiro (Madalena, 10 de abril, 2014).

Imagem nº14: Criança fala do seu desenho (Pereira, 16 de março, 2015).

Imagem nº15 (a): Desenho original.

Imagem nº 15 (b): Desenho modificado.

Imagem nº16 (a): Desenho original.

Imagem nº16 (b): Desenho modificado.

Imagem nº17: Desenho de apresentação (Diva, 13 de novembro, 2013).

Imagem nº18: Entrevista (gravada, filmada e fotografada) a uma moradora (Bruce Lee, junho, 2014).

Imagem nº19: Mapeamento do percurso pelo bairro do Lagarteiro (Quaresma & Phineas, 6 de junho, 2014).

Imagem nº20: Criança fotografa lixo no chão (Madalena, junho, 2014).

Imagem nº21: Tempestade de ideias (Phineas, junho 2014).

Imagem nº22: Venda de artigos usados (Dinis, 27 de março, 2014).

Imagem nº23: A “caixa do dinheiro” da venda de artigos usados (Pereira, 4 de abril, 2014).

Imagem nº24: Redação de um texto para o jornal (Bruce Lee, 28 de maio, 2014).

Imagem nº25: Percurso pelo bairro do Lagarteiro para recolha de imagens (Bruce Lee, 12 de junho, 2014).

Imagem nº26: Ação de sensibilização com os cartazes (Quaresma, 12 de junho, 2014).

Imagem nº27: Desenho para o cenário (Flávia, 25 de maio 2015).

Imagem nº28: Desenho sobre a MAJ (Tiago I & Dinis, 26 de novembro, 2014).

Imagem nº29: Ensaio de entrevista (Dinis, 24 de novembro, 2015).

Imagem nº30: “É sobre os meus amigos, da minha sala, nós todos juntos somos grandes estrelas, é tipo um projetor a dizer que nós somos os maiores” (Diogo, 26 de maio, 2015).

Imagem nº31: “Está feio, porque não está bem desenhado” (Chuck Norris, 17 de outubro, 2013).

Imagem nº32: “É um bloco... Que desenho mais feio. Eu estava a fazer à sorte. Eu não sei desenhar” (Tamis, 10 de outubro, 2013).

Imagem nº33: “Está horrível! Vou apagar e fazer outra vez!” (Diva, novembro, 2013).

Imagem nº34: “Está feio, sabe porquê? Estes prédios estão todos desorientados, porque um está maior, outro mais pequeno, está tudo desorientado, eu não gosto” (Ana Rita, junho, 2014).

Imagem nº35: “Tem a ver com os deficientes, para não os gozarem” (Bruce Lee, 19 de novembro 2014).

Imagem nº36: Rascunho da mensagem ao presidente da CMP (5 de junho, 2014) e preparação da reunião com o diretor do AE Cerco (28 de novembro, 2014).

Imagem nº37: Jornal “Os pequenos jornalistas” (junho, 2014) e ”Notícia sobre a MAJ no jornal do AE do Cerco “Sem Amarras” (janeiro, 2015).

Índice de Quadros

Quadro I – Distribuição Etária da População do Bairro do Lagarteiro

Quadro II – Rendimentos da População do Bairro do Lagarteiro

Quadro III – Distribuição Etária da População do Bairro Cerco do Porto

Quadro IV – Rendimentos da População do Bairro Cerco do Porto

Quadro V – Entidades Sinalizadoras

Quadro VI – Modalidades de Contacto para Sinalização

Quadro VII – Tipologia de Perigo

Quadro VIII – Primeiro Ciclo Ano Letivo 2013/2014

Quadro IX – Primeiro Ciclo Ano Letivo 2014/2015

Quadro X – Segundo Ciclo Ano Letivo 2013/2014

Quadro XI – Segundo Ciclo Ano Letivo 2014/2015

Quadro XII – Escolaridade da População Residente no Bairro do Lagarteiro

Quadro XIII – Escolaridade da População Residente no Bairro do Cerco do Porto

Quadro XIV – Ação Social Escolar Ano Letivo 2013/2014

Quadro XV – Dados Gerais das Crianças Que Participaram na Investigação

Quadro XVI – Dados Biográficos das Crianças que Participaram na Investigação (Apêndice)

Quadro XVII – Categorias e Subcategorias de Análise

Quadro XVIII – Modelo de Participação Adaptado

Quadro XIX – Local de Residência das Crianças

Quadro XX – Lista de Problemas, Responsabilidades e Soluções (Bairro do Lagarteiro)

Quadro XXI – Lista de Problemas, Responsabilidades e Soluções (EB/JI do Lagarteiro)

Quadro XXII – Trajetos com vista à Mudança

Quadro XXIII – Estratégias da Mudança

Quadro XXIV – Constrangimentos da Participação

Introdução

A tese “Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa” inspirou-se no estudo intitulado “A infância no bairro do Lagarteiro: modos de ser criança em territórios de exclusão³”, desenvolvido no âmbito do mestrado em Sociologia da Infância. O conhecimento adquirido sobre os modos de viver a infância num bairro de habitação social instigou-nos, nessa altura, a aprofundarmos os saberes adquiridos e envolvermo-nos em relações de pesquisa mais implicadas com as crianças.

Assumimos as referências da Sociologia da Infância, com o contributo da Sociologia Urbana, para uma maior compreensão dos modos de estar, agir e perspetivar de um grupo de crianças que vive e se move no bairro de habitação social. A partir dos seus pressupostos encarámos a criança como um sujeito ativo de direitos (Fernandes, 2005), inserido numa sociedade onde é ator social e cidadão, com voz própria e com as competências necessárias para a construção da sua própria história (Sarmiento, 2000).

As crianças contribuem ativamente para a construção das suas histórias e para a sociedade de que se apropriam com vista a lidarem com as suas próprias questões, indo muito além de uma simples interiorização das mesmas (Corsaro, 2011). Sabemos que a criança se apropria, interpreta e reinventa o espaço social que a rodeia indo além do modo como as teorias clássicas a consideravam, de acordo com as quais, supostamente, apenas interioriza e reproduz o que apreende do mundo dos adultos (Corsaro, 2011).

Tendo em conta que a infância é uma construção social, mas também cultural, varia em função do contexto em que se encontra inserida, sendo esta uma variável de análise social a ter em conta para melhor compreender os mundos e modos de vida das crianças (Prout & James, 1997), o que no caso da investigação que aqui se apresenta, o bairro de habitação social, se revela uma arena peculiar no que diz respeito às possibilidades de se moverem e construírem relações (Jung, 2015).

A tese que aqui se apresenta descreve e interpela uma pesquisa participativa com crianças, na qual procurámos desenvolver dinâmicas potenciadoras de mudança, produzir conhecimento em parceria com elas, contribuindo, deste modo, para uma experiência partilhada do conhecimento sobre os próprios intervenientes no processo (Bergold & Thomas, 2012).

³ PEREIRA, M. (2011). A Infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de Ser Criança em Territórios de Exclusão. Dissertação de mestrado em Sociologia da Infância não publicada, Universidade do Minho. Braga.

Da investigação partilhada com as crianças resultou informação valiosa que dá conta das possibilidades, potencialidades, mas também dos constrangimentos do exercício de uma cidadania ativa da parte das crianças.

A apresentação desta informação foi organizada em seis grandes capítulos, que consideramos agruparem as temáticas fundamentais deste projeto de investigação, a saber: espaços e indivíduos; metodologias e atores; cidadania e participação infantil; crianças agentes de mudança; constrangimentos da participação e protagonismo da participação infantil.

No Capítulo I explorámos o contexto espacial em que se movem os protagonistas deste estudo, o bairro de habitação social, recorrendo à Sociologia Urbana para a caracterização deste território através de um olhar mais denso sobre o modo como se articulam e estruturam as relações entre os atores, instituições e grupos sociais nestes contextos (Grafmeyer, 1994).

Fizemos uma breve contextualização histórica e social dos bairros de habitação social do Porto, nomeadamente das suas origens (Ribeiro, 1979), com especial destaque para o do Lagarteiro e Cerco do Porto, dado constituírem os cenários dos territórios sociais onde se desenrolam as vivências e aspirações de mudança das crianças que nos propusemos estudar.

Identificámos uma identidade de bairro (Costa, 2008) e os sentimentos de vizinhança e pertença que lhe surgem associados (Mela, 1999), mas também a exclusão e segregação (Grafmeyer, 1994) presentes nestes territórios.

Revisitámos a criança como habitante do bairro de habitação social porque, embora estas crianças sejam iguais a tantas outras, os seus contextos de vida, ou seja, a realidade social em quem se encontram inseridas, difere de outros, expressando a condição social da infância que se caracteriza, em muito, pela heterogeneidade (Sarmiento, 2000).

Ao longo deste capítulo reforçámos que o contexto social e espacial em que a criança (e o indivíduo em geral) vive representa um forte elemento de socialização, porque as relações de sociabilidade que ali são desenvolvidas têm importantes implicações na sua formação (Jung, 2015).

Analisámos as vivências das crianças nas ruas deste lugar e a ocupação que fazem dos espaços (Zeihner, 2001), nomeadamente através das brincadeiras com os amigos e das relações que ali desenvolvem (Sarmiento, 2004) – a par de algumas problemáticas (Gill, 2010) –, que proporcionam processos de descoberta e partilha de ideias, mobilizando importantes competências sociais (Bento, 2015). A par das vivências evidenciamos os números (sinalizações)

que indiciam percursos de algumas crianças que, muitas vezes, tornam difícil a vivência do quotidiano nestes contextos territoriais.

Percecionámos as suas representações sobre o bairro e a escola, manifestadas através do gosto e desgosto por estes territórios (Pinto, 1994) e as suas perspetivas de mudança, intimamente associadas às pessoas que neles habitam e/ou frequentam.

Dedicámos o Capítulo II à metodologia adotada na pesquisa, cuja escolha teve como ponto de partida a necessidade de privilegiar as “vozes, olhares, experiências e pontos de vista” das crianças (Delgado & Müller, 2005, p.354). Optámos por uma abordagem metodológica que, para além de privilegiar as perspetivas das crianças, nos possibilitasse uma relação de parceria investigativa com elas, focada nos seus interesses e não nos dos adultos (McNamee & Seymour, 2012).

No desenvolvimento deste processo procurámos realizar uma investigação em que as crianças tivessem “voz e ação” (Fernandes, 2009), para que as suas palavras fossem reconhecidas pelos adultos e tivessem impacto naquele contexto. O recurso à investigação participativa possibilitou mobilizar ativamente a criança “na observação, na descrição, na explicação, na interpretação, na negociação das opções metodológicas, assumindo-se como um sujeito activo, cuja voz e acção social são relevantes e fundamentais para o processo de investigação” (Santana & Fernandes, 2011, p.2). Para nós era fundamental que as mesmas se compreendessem e revissem enquanto sujeitos com voz e ação significativa e se capacitassem enquanto autoras nos seus mundos de vida (Pant, 2008).

A investigação participativa promove um envolvimento participado e informado, assente no conhecimento e na reflexão, a partir do qual os seus participantes conquistam um empoderamento que podem direccionar para uma efetiva mudança na realidade social em que se encontram inseridos. Sob esta perspetiva a investigação participativa é considerada uma metodologia de eleição na promoção da participação das crianças sob uma perspetiva de mudança.

Ao longo do processo investigativo, em parceria com as crianças, construímos inúmeros instrumentos de investigação resultantes de questionamentos, reflexões e diálogos que nos possibilitaram a recolha de dados através de inúmeras ferramentas – entrevistas individuais e coletivas, grupos focais, textos, desenhos, fotografias, vídeos, mas também os comportamentos, gestos e atitudes, expressão de uma postura de participação ativa, agindo como sujeitos com voz própria e efetiva (Fernandes, 2009).

Com recurso a uma triangulação metodológica, ou seja, à utilização de diferentes estratégias de investigação cruzando diferentes instrumentos, garantimos uma maior validação da informação recolhida (Aires, 2011). Procurámos, assim, recolher os dados de diferentes modos com vista a uma representação mais completa (Graue & Walsh, 2003), garantindo uma compreensão profunda do tema em análise (Lincoln & Denzin, 2003).

Com uma relação, que se pretendeu participada e equilibrada entre o investigador e o sujeito participante na investigação, os papéis foram-se alternando mediante as necessidades de ajustes e mudanças no decorrer da pesquisa, facilitando uma proximidade das crianças envolvidas na pesquisa e atenuando as relações de poder existentes entre o investigador e as crianças participantes na investigação (Francischini & Fernandes, 2016).

Foram assumidos compromissos éticos com o objetivo de salvaguardar os participantes na pesquisa e os dados que desta resultaram, procurando evitar eventuais danos, assegurando o êxito da investigação e dos benefícios que lhes estão associados (Alderson, 1995).

O Capítulo III aborda a questão da cidadania e participação na infância, discutindo o modo como a imagem da criança cidadã se foi construindo, conquistando direitos e deveres numa sociedade a que pertence e na qual pode participar. Nesse sentido, fazemos uma breve contextualização histórica do conceito de cidadania na infância, como hoje o entendemos, dando conta de um percurso que situamos entre a imagem da criança invisível à imagem da criança cidadã.

Invocamos, para tal, autores que nos permitiram interpelar os modos como a categoria geracional da infância, à qual a história associa dimensões de dependência e submissão, resultantes da crença que o adulto era superior caminhou até à efetivação de documentos que nos mobilizam e exigem considerar a criança como um ser humano, detentor de direitos, nomeadamente direitos cívicos que lhe asseguram uma participação na sociedade em que se insere. Refletimos, ainda, sobre os constrangimentos que continuam a subsistir relativamente à participação da criança, resultando desta postura um usufruto limitado da cidadania ativa das crianças (Sarmiento et al., 2006).

Ainda neste capítulo abordamos a participação infantil, nomeadamente as suas conceptualizações e modelos, sob diferentes perspetivas, dimensões e aceções. A este propósito remetemos para os vários modelos de participação, tendo explorado um modelo de participação próprio adaptado, que pretende dar conta das dinâmicas subjacentes à presente investigação. Este permitiu-nos posicionar o trabalho sob uma perspetiva participativa e, simultaneamente,

realizar um balanço sobre os passos tomados tendo a participação das crianças como eixo norteador de todo o processo.

Remetemos, ainda, para as competências de participação reveladas pelas crianças, que assumiram uma postura crítica e consciente sobre as diferentes realidades em que se encontravam inseridas, com o objetivo de perspectivarem uma mudança, num processo de escuta ativa em que o investigador questionou e as crianças escutaram para, depois, observarem, analisarem, refletirem e agirem.

Questionámos as crianças sobre os locais onde habitam e se movem (bairro e escola) com diferentes questões: Como é viver no bairro de habitação social? Como são as pessoas que ali moram? O que classificam de melhor e/ou pior naquele lugar? O que poderia ser melhor ou, pelo menos, diferente? O que poderia ser feito com vista à mudança? Quem poderia ajudar nesse processo? Como dariam continuidade a uma eventual mudança?

As respostas surgiram através de palavras e imagens (desenhos, fotografias e vídeos), de modo ativo e participativo, perspectivando os seus pontos de vista sobre a realidade social que as envolve, nomeadamente sobre o que as perturba, quem para tal contribui mas, também, como perspectivam a mudança e o que se propõem a agilizar nesse sentido.

No Capítulo IV perspectivamos as crianças como agentes de mudança, tendo como ponto de partida as suas identificações sobre diversos aspetos, no bairro e na escola, que consideraram necessitarem de uma mudança.

As problemáticas, responsabilidades e soluções apresentadas pelas crianças foram analisadas exaustivamente, nos diferentes momentos por elas identificados sendo que, a par com os problemas apontados, as crianças também identificaram as ausências naqueles territórios, nomeadamente de equipamentos e serviços.

Revelamos, ainda, os passos dados pelas crianças na direção da mudança por elas aspirada e o trajeto que percorreram no sentido de a alcançarem e como a operacionalizaram. Para esse efeito, procedemos a uma análise pormenorizada das ferramentas/iniciativas a que as crianças recorreram para darem a conhecer os seus pontos de vista com o objetivo de mudança e, conseqüentemente, planearem os seus projetos em direção a essa mesma transformação.

Dedicamos o Capítulo V aos constrangimentos associados à participação das crianças, procurando conhecê-los e saber quais as suas repercussões no exercício de uma cidadania plena e ativa, que apresentamos ao longo deste capítulo, assim como algumas referências teóricas associadas a este tema.

O contexto espacial, económico e social, em que as crianças se encontram inseridas, surge como um indicador importante a considerar no âmbito dos constrangimentos, sendo que são locais onde predomina uma geografia de rejeição (Wood, 2016), assente em estigmas e juízos de valor que generalizam e rotulam. Alvos destas representações, as crianças que vivem nestes contextos partilham estas experiências e vivências que criam barreiras invisíveis que interferem/podem interferir na participação, nomeadamente no desempenho de ações participadas e cidadãs (Wood, 2016).

Por último, o Capítulo VI retrata os caminhos e as mudanças implicadas e que interferem na participação das crianças. Ao longo deste capítulo fazemos o balanço das ideias e propósitos acionados pelas crianças mas, também, procuramos saber o porquê das dificuldades e quais as perspetivas de continuidade no futuro.

A este propósito analisamos, também, o papel do adulto nos processos de mudança em que as crianças se envolveram, quer tenha sido como resultado das solicitações das crianças quer tenha sido por iniciativa própria do adulto.

O presente trabalho desdobra-se, assim, em seis momentos distintos – em que cada capítulo aborda um tema – interligados entre si por um único fio condutor, que é o profundo respeito pela imagem da criança, enquanto sujeito ativo de direitos, e as implicações que tal acarreta para os modos de perspetivar uma pesquisa com elas e de ressignificar os modos de construção do conhecimento acerca da infância.

Capítulo I – Espaços e Indivíduos: Contributos da Sociologia Urbana e da Sociologia da Infância

Quando iniciámos a presente investigação propusemo-nos a estudar um grupo de crianças inserido no contexto territorial muito específico, o bairro de habitação social. Instigados pelo trabalho “A Infância no bairro do Lagarteiro: Modos de ser criança em territórios de exclusão” (2011), desenvolvido no âmbito do mestrado em Sociologia da Infância, quisemos dar continuidade ao estudo, aprofundando o conhecimento sobre a infância nestes territórios, envolvendo-nos em relações de pesquisa mais implicadas com as crianças.

Acreditamos que a infância no bairro de habitação social assume variantes distintas das experimentadas em outros contextos, traduzindo-se em modos de ser e estar heterogéneos que nos interessam compreender com maior profundidade. Ainda que os primeiros e principais laços sociais se desenrolem através da família, o processo de socialização mobiliza valores, práticas e hábitos adquiridos em função de diferentes atores mas, não menos importante, dos espaços em que o indivíduo se move.

Recorde-se que a infância é uma construção social no sentido em que, para além da componente biológica, a criança encontra-se inserida numa sociedade e apresenta uma dimensão cultural que varia em função desta tratando-se, por isso, de uma variável de análise social, devendo ser tida em conta a par de outras como o género ou a etnia (Prout & James, 1997).

Na fase mais tardia da infância outros agentes de socialização desempenham o papel que, durante um determinado período de tempo, esteve circunscrito à família. Os pares, a escola e outras instituições contribuem para o processo de socialização secundária do indivíduo:

“A socialização primária decorre durante a infância e constitui o período mais intenso de aprendizagem cultural. É a altura em que a criança aprende a falar e aprende os mais básicos padrões comportamentais que são os alicerces de aprendizagens posteriores. Nesta fase, a família é o principal agente de socialização” (Giddens, 2008, p.28).

O contexto espacial e social constitui um elemento de socialização determinante para o sujeito, pois este absorve a informação que lhe chega através do local onde habita, dos arredores e das relações de sociabilidade que mantém com os outros. Os elementos sociais, espaciais, culturais, entre outros, permitem-nos compreender os territórios em que as crianças se movem dado que se encontram “intrinsecamente relacionados entre si” (Jung, 2015, p.724).

Na medida em que este processo é condicionado pelo meio envolvente e pelas gentes que nele se inserem, uma criança que resida no bairro de habitação social periférico tem ao seu dispor recursos bem diferentes de uma que habite um condomínio fechado de luxo, como referem Leandro, Xavier & Cerqueira:

“Uma criança que nasce e cresce num bairro social forma um imaginário e uma percepção da realidade social bem diferente duma outra que nasce numa zona chique e valorizada de qualquer cidade. Dito de outra maneira, o meio familiar e social onde se nasce e cresce constitui um significante que prepara as pessoas para a compreensão da realidade em que vivem emergidas com os outros” (Leandro, Xavier & Cerqueira, 2000, p.8).

Tendo em conta estes pressupostos recorreremos à Sociologia da Infância, em interlocução com a Sociologia Urbana, procurando uma complementaridade que nos permitisse uma maior compreensão sobre como as crianças perspetivavam os seus modos de vida nestes territórios.

Sustentamos, assim, o nosso olhar de investigadora na imagem da criança enquanto ator social e cidadão, o qual nos permitiu pensar em dinâmicas de pesquisa respeitadoras da mesma. As suas representações acerca do bairro e da escola, bem como as propostas por ela apresentadas, constituíram o ponto de partida para um processo, com as crianças, em que a participação, o questionamento e a ação estiveram sempre presentes.

Neste percurso, a Sociologia da Infância e as suas premissas, que sustentam a criança como sujeito ativo de direitos (Fernandes, 2005) e como um indivíduo detentor de voz própria com competências para participar na construção da sua própria história (Sarmiento, 2000), foram essenciais para sustentar as práticas de pesquisas e as relações que se iam estabelecendo entre a pesquisadora e as crianças, procurando ouvir o que tinham para dizer e trazendo-as para a discussão com o objetivo de criar espaços de construção coletiva.

Como refere Corsaro, as crianças não se limitam a interiorizar o que a sociedade dos adultos lhes proporciona, mas dão um contributo ativo: “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” (Corsaro, 2011, p.31).

O conhecimento sobre a infância que nos propusemos aprofundar tornou-se possível porque encaramos as crianças como atores em sentido pleno, simultaneamente “produtos e atores dos processos sociais” (Sirota, 2001). Procuramos compreender o que a criança produz na “intersecção de suas instâncias de socialização” e não, somente, o que produz nas instituições de socialização mais clássicas, nomeadamente na escola e na família (Sirota, 2001).

O facto de as crianças participantes na pesquisa se encontrarem inseridas em territórios com características muito específicas exigiu-nos mobilizar, também, os contributos da Sociologia Urbana, com vista a compreender, nomeadamente, as relações entre indivíduos e espaço, perceber as interações e o palco onde estas se desenrolam (bairro e escola):

“De fato, o sistema urbano é apenas um conceito e, enquanto tal, tem como única utilidade a de esclarecer as práticas sociais, as situações históricas concretas, ao mesmo tempo para compreendê-las e deduzir suas leis. Se nossa construção em termos de estrutura urbana permite pensar situações sociais, ela não pode apreender o processo social de sua produção sem uma teorização das práticas através das quais se realizam estas leis estruturais” (Castells, 1983, p.294).

Tendo como foco a “interação social dos indivíduos e grupos” a Sociologia Urbana permite uma “pesquisa mais ampla sobre a natureza das relações sociais contemporâneas nos seus enquadramentos contextuais” (Warde & Savage, 2002, p.30). Esta contextualização emerge como indispensável para compreender o nosso objeto de estudo, enquadrando-o sob uma perspetiva social, mas também espacial.

A Sociologia Urbana ao se debruçar sobre a dimensão urbana de diversas áreas e aspetos da vida social, permite um olhar mais denso sobre o modo como se articulam e estruturam as relações entre atores, instituições e grupos sociais (Grafmeyer, 1994), dado que o espaço se assume como uma expressão da sociedade, como refere Castells:

“A transformação espacial deve ser compreendida no contexto mais amplo da transformação social: o espaço não reflecte a sociedade, expressa-a, é uma dimensão fundamental da sociedade, inseparável do processo geral de organização social e mudança social” (Castells, 2002, p.11).

1 Bairro Social: Muitos Mundos Dentro de um Só Mundo



Imagem nº2: Bairro do Lagarteiro (Dinis, 30 de janeiro, 2014).

1.1 Breve Contextualização Histórica e Social dos Bairros de Habitação Social do Porto

Compreender os bairros de habitação social que nos propomos estudar implica uma pequena viagem no tempo. O passado e as origens destes territórios ajudam-nos a compreender algumas das dinâmicas que lhes estão associadas.

A construção dos principais bairros de habitação social da cidade do Porto remonta ao ano de 1956, data que marcou o arranque do “Plano de Melhoramentos para a Cidade do Porto” (PMCP). A intervenção previa a duração de uma década, mas o programa de edificação de habitações sociais prolongar-se-ia até finais da década de 70, tal como refere Pereira:

“Um número relevante de habitações sociais seria construída na periferia do Porto, tais como o Aleixo, Lagarteiro, Contumil, Bom Pastor, Lordelo e Ramalde, tendo sido inauguradas durante os primeiros cinco anos do período democrático” (Pereira, 2009, p.8).

Responsável pela construção dos principais bairros sociais da cidade do Porto, o PMCP tinha como principal objetivo o alargamento e expansão da cidade de modo controlado, com vista a melhorar a imagem da cidade após a “libertação de terrenos no centro da cidade tão cheios das denunciadoras ilhas” (Ribeiro, 1979, p.28).

Durante este período foram edificados cerca de 13 novos bairros, onde se concentraram mais de 6.000 habitações, “concretizando a maior e mais sistémica operação de rejeição para a periferia de populações urbanas de nível de vida mais baixo” (Ribeiro, 1979, p.29). Os novos bairros, “dispostos perifericamente em relação ao centro da cidade”, seriam fruto de uma

estratégia assente na contenção de custos, nomeadamente no “baixo custo atribuído a cada fogo e pela alta densidade exigida” (Ribeiro, 1979, p.31). A construção destes bairros assentava numa lógica economicista da habitação, procurando edificar casas mais económicas, reduzindo ao máximo os custos associados (Guerra, 2004).

Como refere Park, os mais pobres são automaticamente excluídos de determinadas zonas da cidade devido ao preço do metro quadrado, que não podem pagar, sendo o resultado “cortiços que são habitados por grande número das classes pobres incapazes de se defenderem da associação com marginais e viciados” (Park, 1992, p.63).

De todos os bairros que, durante este período, foram criados no Porto, apenas dois foram construídos no centro da cidade. Os restantes foram edificados na periferia, em locais onde existiam acessos rodoviários recém-criados ou previstos para breve (Pereira, 2009, p.6).

Cerca de 15% a 20% da população, cuja maioria vivia em ilhas, foi transferida do centro para a periferia (Pereira, 2003, p.6) num processo de realojamento da Câmara Municipal do Porto que acabaria por “cortar os laços que a ilha criara, dividindo e separando” (Ribeiro, 1979, p.29). Os antigos moradores das ilhas raramente eram realojados no mesmo bairro e, caso tal acontecesse, nunca partilhavam o bloco (Ribeiro, 1979).

À necessidade de resolver o problema da insalubridade de algumas ilhas na cidade do Porto, juntou-se o proveito de libertar zonas do centro da cidade, através do realojamento, na periferia, de quem ali morava desde sempre.

Passadas seis décadas sobre o arranque do Plano de Melhoramentos para a Cidade do Porto, segundo Pizarro⁴, fica a certeza sobre os erros de algumas medidas implementadas mas, também, a convicção de que foi feito o possível em prol da solução alternativa de habitação social da cidade, tendo em conta a época em que estas estratégias foram adotadas, tal como explica Pizarro:

“Na altura, o discurso oficial estava certo. Era preciso resolver o problema da insalubridade que se vivia em muitas das ilhas do Porto. É evidente que também havia um outro objetivo, menos transparente, que era o objetivo de libertar zonas do centro da cidade. Talvez disso também tenha dependido o facto de as escolhas, para quase todos os bairros, terem sido escolhas periféricas. Independentemente disso nós não podemos deixar sem uma palavra de alguma admiração o facto de ter sido possível, em apenas 10 anos, entre 56 e 65, se terem construído 6.000 casas de habitação social, que têm seguramente defeitos, limitações, são casas pequenas, os materiais de construção não eram materiais nobres, não estão

⁴ Vereador. Pelouro da Habitação e Ação Social. Câmara Municipal do Porto.

adaptadas, muitas delas, ao que é o conforto que nós hoje reclamamos para uma casa...” (Pizarro⁵, entrevista, 21 de março, 2016).

Passaram-se décadas desde a implementação do Plano de Melhoramentos para a Cidade do Porto e o afastamento de centenas de famílias para a periferia. Naturalmente, a distância física/geográfica entre o centro e os bairros sociais foi encurtando graças ao crescimento do tecido urbano, consequência de estradas rasgadas e edifícios/equipamentos construídos, galgando o espaço em direção às periferias. Não obstante, este “avanço” não eliminou a dicotomia centro/periferia e muitos bairros de habitação social ainda hoje se situam em zonas consideradas periféricas.

Fenómenos como uma rede de transportes deficitária contribuem para acentuar uma distância que poderia estar hoje bastante mais reduzida, como veremos adiante. Ainda assim, o simbolismo da divisão territorial continua a ser uma realidade bem atual e transpõe as barreiras geográficas.

“O processo de recomposição social e espacial do espaço urbano sugere-nos ainda a problematização da representação dicotómica do espaço urbano alicerçada nos pilares: centro e periferia. É razoável admitir que a crescente dualização do espaço urbano tem gerado rupturas não só sociais, nem territoriais, mas sobretudo, simbólicas” (Guerra, 2002, p.76).

Na cidade do Porto, os bairros de habitação social formam uma espécie de arquipélago, estando concentrados na zona Oriental da cidade (Pinto, 1994). Campanhã é a freguesia com maior percentagem de fogos de habitação social (28%), alojando ¼ da população da freguesia, ou seja, cerca de 9.500 pessoas que estão legalmente autorizadas a residir nos bairros sociais de Campanhã⁶, no entanto “é a freguesia que mais espaços tem sem qualquer habitação” (Santos⁷, entrevista, 19 janeiro, 2016).

A cidade do Porto conta com 48 bairros sociais, 14 dos quais se encontram sedeados nesta freguesia: Agrupamento Habitacional do Falcão; Agrupamento Habitacional das Antas; Agrupamento Habitacional do Ilhéu; Contumil; Cerco do Porto; Eng.º Machado Vaz; Falcão; Lagarteiro; Monte da Bela; Pio XII; São João de Deus (apenas casas térreas); São Vicente de Paulo e São Roque da Lameira. De todos, o bairro do Lagarteiro é o mais periférico da cidade.

⁵ Vereador. Pelouro da Habitação e Ação Social. Câmara Municipal do Porto.

⁶ Junta de Freguesia de Campanhã, 2014.

⁷ Presidente da Junta de Freguesia de Campanhã. Porto.

A localização de habitações sociais em periferias contribui para que as populações se isolem cada vez mais e se fechem ainda mais entre si, em vez de se abrirem para a restante sociedade: “com os bairros sociais contribuimos para que as pessoas se unam entre si em vez de as integrarmos” (Coelho, 1994, p.72).

A insularidade acaba por acontecer de modo quase espontâneo à medida que o tempo passa e tende a perpetuar-se de geração em geração, já que são os pais/familiares mais próximos e, mais velhos, que criam (ou não) hábitos de deslocação a outros lugares. Muitas vezes, a sensação de proteção e segurança que o espaço geograficamente delimitado – e bem conhecido –, transmite a quem ali vive acaba por inibir a saída para o exterior, criando uma espécie de zona de conforto. A insularidade reflete-se em algum fechamento – fruto do receio do desconhecido, do que está para além do bairro – que começa na infância e vai seguindo uma linha condutora até à velhice. Este padrão é quebrado, sempre que a cidade se abre ao bairro e o bairro se abre à cidade, tal como referem os autores:

“Este fechamento traduz-se no medo do desconhecido revelado logo na idade infantil. É-nos referido que há crianças que têm receio de sair do seu bairro. O fechamento tem assim condições para se reproduzir na geração seguinte, se a matriz socioambiental no relacionamento com a cidade dominante não se alterar” (Fernandes & Mata, 2015, p.10).

Por vezes, o bairro isola e afasta de uma realidade urbana, geograficamente mais próxima do que há cerca de quatro décadas, embora se mantenha longe para quem não pode, não quer ou tem receio de conhecer o que existe para além daquele território. Frequentemente conduz a alguns processos de isolamento e de autoexclusão como uma espécie de concha que, na mesma medida, protege e isola.

A rutura entre o bairro e a cidade vai crescendo e a distância, ainda que fisicamente curta, vai aumentando. Frequentemente, os moradores destes territórios periféricos usam expressões como “vou ao Porto”. Talvez o façam devido à distância maior (do que física) que sentem existir entre o bairro e a cidade, nem sempre recetiva e aberta. O bairro não vai à cidade e a cidade nem sempre adota o bairro como seu. Cria-se uma espécie de anonimato nestes territórios, que vai acontecendo espontaneamente e acaba por conduzir a um certo esquecimento de algumas zonas urbanas mais periféricas.

Para muitos moradores sair do bairro é um processo complexo, devido às fronteiras invisíveis que separaram este território dos outros lugares que o circundam, representando um exercício

penoso. Implica entrar num transporte público e partir rumo ao desconhecido numa cidade que, embora lhes pertença, praticamente desconhecem e teimam em evitar:

“Às vezes, parece que sair fora do bairro [Cercos do Porto] é ir para o estrangeiro. Há muitas pessoas que consideram ir à baixa [da cidade] algo de descomunal. ‘Mas, onde é que é isso? É no Porto?’ A necessidade de, por algum motivo, terem de ir mais longe faz-lhes confusão, porque eles estão tão habituados a estar aqui, a conviver com as pessoas daqui. Quando têm que, obrigatoriamente, de fazer alguma coisa fora daqui é um bicho-de-sete-cabeças. Principalmente, para as pessoas mais velhas. Acontece muito com a população adulta, mas não só idosos. ‘Tenho de ir ali... mas que autocarro? Onde é isso?’ É assustador... de uma certa forma” (Cavacos⁸, entrevista, 13 de fevereiro, 2016).

Para além do isolamento geográfico, estes territórios sofrem com outro tipo de carências, nomeadamente com a falta de equipamentos e serviços num registo de “desenraizamento urbanístico e de uma desertificação de equipamentos” (Abrantes, 1994, p.51).

No caso específico dos dois bairros de habitação social em que se desenrola este estudo, o Cercos do Porto e o Lagarteiro, as infraestruturas limitam-se a meia dúzia de cafés e pequenas mercearias, escolas, centros de atividades de tempos livres e projetos/iniciativas de intervenção como o Programa Escolhas⁹, sendo que estes últimos têm uma duração limitada no tempo e, como tal, um fim anunciado.

1.2 Identidade de Bairro

Segundo Cunha (2010), bairro remonta ao vocábulo barro (século XVI). Macio e maleável, enquanto húmido, o barro ganha consistência quando seca, tornando-se sólido e firme. O barro une e molda. Ao conceito de união junta-se-lhe outro de significado oposto, quando Machado remete a palavra bairro para barra, com um sentido geral de “travessa ou divisória” (Machado, 1957, p.398). Por se tratar de uma palavra “profundamente polissémica” bairro surge com dois significados distintos: o de “separação e pertença” (Conceição, 2015).

Ainda que a etimologia da palavra bairro nos remeta para conceitos supostamente opostos, ambos parecem encaixar na significação atribuída a este território. Sentimentos de pertença e de

⁸ Diretora técnica do CATL CerPorto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cercos do Porto). Bairro do Cercos do Porto.

⁹ Programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações. O Programa Escolhas (PE) tem como missão promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Atualmente na 6ª geração (até 31 de dezembro de 2018) o PE financia 90 projetos, 88 dos quais em território nacional, que podem ser renovados anualmente até final de 2018 (Programa Escolhas, disponível em <http://www.programaescolhas.pt/> [Consultado em 21/03/2016]).

não querer pertencer fazem parte integrante das gentes que ali vivem. No bairro algo se entranha, pelo menos para grande parte de quem lá vive e de lá não quer sair. Outros, mal podem esperar dar o salto para diferentes lugares de uma mesma cidade, mas bem longe da realidade que não tomam – ou não querem tomar – como sua. Não querem permanecer ali, naquele mundo, e procuram distância de tudo o que se lhe encontra associado. Ainda assim, são poucos os que efetivamente vão à luta e procuram outras vidas, outros mundos, nomeadamente uma saída para outra existência, para uma vida longe do bairro.

O bairro cria uma espécie de enraizamento que, quando solidifica, cuida quem ali vive e protege do que está à volta. Mas também isola da cidade, do concelho, do país, do mundo. É um mundo dentro de tantos mundos. Um mundo que só a quem ali vive pertence. É o mundo do bairro social que, como refere Fernandes, habita-se ou evita-se. Uma cidade dentro da cidade, geograficamente muito perto de tudo mas, ao mesmo tempo, tão distante e afastada do resto.

O bairro é o mundo de quem ali vive, mas quem ali vive também molda o mundo que é o bairro, já que este resulta do somatório das vivências e ações dos que lá habitam ou, em tempos, habitaram. As gentes e as suas terras fundem-se e moldam-se reciprocamente, numa “interacção entre os símbolos urbanos e a acção dos habitantes não só contribui para construir a identidade dos indivíduos como favorece a definição de uma identidade da cidade” (Mela, 1999, p.147).

Existe uma identidade de bairro, segundo Costa, que se entranha espontaneamente em quem ali vive, caracterizando-se por gentes que “elaboram representações sociais, memórias partilhadas e referências identitárias a partir das suas próprias experiências de vida quotidiana e do seu quadro de existência social” (Costa, 2008, p.47).

A identidade de bairro assumida por quem vive no bairro implica “relacionar-se com um conjunto de símbolos (dotados de valências, ora positivas, ora negativas) que representam termos iniludíveis para a construção da identidade pessoal” (Mela, 1999, p.145). Mela recorda que as simbologias associadas ao contexto urbano de residência são apreendidas na infância e “ensinam a distinguir esses caracteres dos ligados a outros centros urbanos” (Mela, 1999, p.146).

Uma criança que passe a infância no bairro de habitação social, na maioria dos casos, vai construindo as suas relações naquele espaço. Inicialmente com os membros da sua família e, mais tarde, com os seus grupos de pares. Naquele território existem respostas sociais e educativas, por isso, a criança vai criando laços com outras que frequentam o berçário, a creche, o jardim-de-infância, a escola básica e a escola secundária, entre outros serviços, todos situados no mesmo espaço geográfico do bairro ou muito próximo.

Uma criança que resida no grande centro urbano faz um percurso que pode diluir-se em diferentes instituições, alternando localidades, independentemente do local de residência. Pode frequentar, ao longo do seu crescimento, instituições de ensino em vários pontos da cidade, muitas vezes, até fora da sua área de residência. Para as crianças que moram no bairro de habitação social este tipo de percurso pode acontecer, mas é extremamente raro. Como explica Jonathan Test, a frequentar o quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade, a maioria dos seus amigos/colegas de turma acompanham-no desde o berçário e juntos fizeram todo o percurso escolar. Em parte, por esse motivo, considera-os “amigos do peito”:

“Conhecemo-nos todos desde o infantário. Nós damo-nos, às vezes, bem, outras vezes, mal. Quando nos damos mal, nós... como somos todos amigos do peito [a bater com o punho no peito]... Por exemplo, alguém bate num e vem toda a gente a correr atrás dele. É assim” (Jonathan Test, entrevista, 2 de junho, 2015).

Uma criança que habite um dos bairros sociais em estudo, na esmagadora maioria dos casos, tem ao dispor todas as instituições que referimos anteriormente num espaço geograficamente limitado. Muitos iniciam o trajeto na pré-escola, mantendo-se próximos até ao ensino secundário. Pode acontecer de serem separados, em turmas diferentes, mas frequentam a mesma escola e, muitos deles, o Centro de Atividades dos Tempos Livres (CATL) que serve aquele território. De qualquer modo, os percursos são os mesmos e cruzam-se nos acessos aos blocos onde vivem as famílias e os amigos, distribuídos pelo bairro, mas também na própria rua, cenário de brincadeiras.

Por estas e muitas outras razões exploramos o motivo pelo qual, para uma boa parte da população que habita estes territórios, o bairro tem o tamanho do mundo. Para o bem e para o mal já que a identidade de bairro, como refere Mela (1999), emerge de uma relação com símbolos e referências, positivas e negativas, que vão moldando o indivíduo.

As relações de vizinhança e proximidade, como explica Santos, criam uma familiaridade que fomenta a identidade de bairro, cimentada no quotidiano, dia após dia, desde a infância até à idade adulta:

“É a vizinhança. Num bairro conhece toda a gente e toda a gente a conhece a si. As pessoas são diferentes, para o bem e para o mal. As pessoas do bairro têm uma vivência de familiaridade muito forte, porque já se conhecem há muitos anos. Os bairros, embora fechados ao exterior, no seu interior são abertos. Há o centro de convívio ou a associação, o centro de dia, o infantário... as pessoas depois vão para a escola, também dentro do bairro.

Ganha-se uma familiaridade que vem desde a tenra idade até sermos homens e mulheres” (Santos¹⁰, entrevista, 19 de janeiro, 2016).

Para muitos habitantes do bairro de habitação social, a identidade de pertença é uma realidade e os sentimentos de vizinhança, nomeadamente de entreaajuda e proteção, constituem os grandes pilares desta comunidade. Viver no bairro equivale a residir numa pequena aldeia, onde todos se conhecem e contam com o vizinho para qualquer eventualidade. Naturalmente, estes fatores proporcionam uma vivência agradável que remete para um sentimento de família alargado:

“Para uns o bairro é vivido como algo próximo da comunidade de “aldeia”, meio de conhecimento recíproco, de entreaajuda e de controlo, no interior do qual se organizam a identidade e a segurança, e se situam todas as relações, e a partir do qual se lê o exterior como negativo” (Gonçalves, 2006, p.134).

Este sentimento de familiaridade também cimenta uma cumplicidade por quem opta por um modo de estar, muito próprio, na vida e na sociedade em geral. Este tipo de pertença passa pela identificação com indivíduos que assumem estilos de vida muito semelhantes entre si, mas que geralmente se situam à margem da maioria. Para além do bairro existe um mundo, onde as pessoas têm vivências e estatutos pouco atingíveis por aqueles que vivem um quotidiano um pouco diferente, quase sempre limitado àquele território.

Os sentimentos de pertença e vizinhança refletem-se na entreaajuda quando, por exemplo, o vizinho precisa de ajuda, nem que seja para cometer uma ilegalidade como fazer uma ligação de eletricidade direta a um poste, porque não tem dinheiro para pagar a conta da luz no final do mês:

“Há algum conforto em estar no meio de quem é igual a mim. Fracassei, mas não estou sozinho. Estive preso cinco anos, mas ele esteve oito. Estou a arrumar carros, mas ele também está. Estou desempregado, mas este também. Eu bebo, ele também... Aqui não me sinto inferiorizado, sinto-me igual. A sociedade legalista puxa para trás, estes aqui não. Aqui eu reino. Não consegui que me respeitassem, aqui respeitam-me. Aqui sou o maior. O sentimento de vizinhança é andar fugido da polícia e o vizinho escondê-lo debaixo da cama. Uns emprestam dinheiro. Reúnem-se para fazer o funeral de um indigente. Pedem à vizinha para fazer uma ligação direta” (Pinto¹¹, entrevista, 1 de fevereiro, 2016).

Talvez devido a este tipo de realidades a identidade de bairro – que tão fortemente se “agarra” a quem ali habita – provoque, por vezes, sentimentos contraditórios. Por um lado, os habitantes

¹⁰ Presidente da Junta de Freguesia de Campanhã. Porto.

¹¹ Assistente social. Junta de Freguesia de Campanhã. Porto.

do bairro gostam da “proteção” que aquele contexto espacial e social proporciona e têm dificuldade em sair da sua zona de conforto, pois tal implicaria enfrentar uma realidade, muitas vezes, bem diferente da vivida no bairro. Por outro, reclamam do bairro e verbalizam o desejo em se afastarem daquela realidade assumindo uma postura de contradições: “o bairro é muito mau mas, mesmo assim, quando se lhes pergunta se querem sair para viver noutra lugar respondem categoricamente que não” (Pinto, 2007, p.71).

A contradição nasce de um sentimento de forte pertença territorial de quem tomou o bairro como seu, assente nos princípios da ajuda mútua da vizinhança e comodismo mas, também, das emoções de profunda revolta dos que sentem o bairro como uma prisão, que se foi transformando na fonte de grande parte dos seus problemas. Dos que sofrem com os estigmas e, muitas vezes, têm de acarretar com as consequências de ser habitante de um bairro social de habitação social, tal como podemos perceber na narrativa seguinte:

“Há meninos e meninas dos bairros que estão na faculdade, que concluem o processo de ensino superior, que arranjam emprego. E o que querem fazer? Querem sair do bairro. Porquê? Porque querem ser diferentes, porque sabem que se continuarem lá vai ser difícil terem uma vida diferente” (Trigó¹², entrevista, 25 janeiro, 2016).

Por vezes, os outros, os que não vivem e não conhecem o bairro têm receio do desconhecido e afastam-se por não quererem ser associados a um modo de vida para muitos, diferente: “quem aqui mora sabe ser olhado de lado por quem não mora aqui. Ninguém quer vir aqui. E quando alguém sai daqui leva, quase sempre, o bairro consigo. Nos jeitos – de andar, de falar, de estar” (Pereira, 2010, p.6). O exterior rejeita o bairro, nomeadamente o que este representa, mas o inverso acontece na mesma medida (Gonçalves, 2006).

1.3 Bairros Sociais: Quotidianos, Vivências e Exclusões

Na cidade do Porto, a construção de aglomerados habitacionais na periferia deu início, como vimos anteriormente, a um movimento de periferização e afastamento. Uma das consequências da edificação de espaços habitacionais, onde se concentram um elevado número de pessoas apartadas do centro, foi o surgimento de fenómenos como a segregação e a exclusão:

¹² Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental.

“Por um lado, a globalização aumentou o sentimento de desapropriação da cidade, pela difusão de estilos de vida que não se limitam aos limites territoriais da cidade; por outro, a divisão social do espaço urbano levou à segregação, resultando em oportunidades desiguais no acesso a recursos materiais e simbólicos, que afectam diferentes grupos sociais” (Carvalho, 2012, p.99).

A divisão social do espaço resulta numa segregação urbana, sendo que “a segregação é sempre, ao mesmo tempo, um facto social de distanciação e uma separação física” (Grafmeyer, 1994, p.1). Como refere o autor, as distâncias socioespaciais traduzem-se em fenómenos como “oportunidades desiguais de acesso aos bens materiais e simbólicos oferecidos pela cidade” mas, não menos importante, através do “reagrupamento espacial que associa estreitamente as populações desfavorecidas a territórios circunscritos” (Grafmeyer, 1994, p.46-47).

Como resultado, as comunidades são afastadas para zonas da cidade mais afastadas, que não reúnem as condições exigidas pela maioria:

“(…) as populações menos solventes tendem a ser sistematicamente relegadas para áreas pouco atractivas em termos de investimentos e, por isso, com condições inferiores à norma, designadamente no que toca a transportes, acessibilidade, equipamentos, limpeza, qualidade de habitação deficiente, má qualidade do ambiente urbano, etc.” (Queiroz & Gros, 2002, p.126).

Ao “oferecerem” casas a baixo custo, os bairros sociais concentram populações com fracos rendimentos que apenas podem disponibilizar um valor reduzido por uma casa¹³. Os valores praticados pelo mercado imobiliário atual dificultam o acesso à habitação pelos segmentos com menor poder económico, contribuindo para um incremento de dinâmicas de segregação social e espacial dentro da própria cidade.

Os bairros sociais reúnem, por este motivo, todos os que se encontram desprovidos da possibilidade de arrendarem uma casa em outra zona da cidade: “os bairros sociais oferecem à sociedade a possibilidade de concentrar populações que têm dificuldade em encontrar lugar noutros sítios” (Balsa, 2006, p.31).

“A densidade, os valores da terra, os aluguéis, a acessibilidade, a salubridade, o prestígio, considerações estéticas, a ausência de inconvenientes tais como o barulho, fumaça e sujeira, determinam as atratividades de várias áreas da cidade como locais para o estabelecimento de diferentes camadas da população. O local e a natureza do trabalho, a renda, as características raciais, étnicas, o status social, os costumes, hábitos, gostos, preferências e

¹³ No caso das habitações sociais e das famílias com menores rendimentos, a média da renda é de 11€ (Santos, 2016).

preconceitos estão entre os fatores significantes de acordo com os quais a população urbana é selecionada e distribuída em locais mais ou menos distintos” (Wirth, 1979, p.103-104).

Nestes territórios centraliza-se uma grande parcela de população carenciada e são diversos os fatores que contribuem para alimentar esta condição. Os principais indicadores traduzem-se em baixos níveis de escolaridade, uma elevada concentração de desempregados de longa duração e de beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI), resultando em graus de pobreza elevados (Santos¹⁴, entrevista, 19 de janeiro, 2016). Todos estes fatores resultam, inevitavelmente, em fenómenos de segregação que acontecem em grande parte dos bairros sociais, sobretudo os mais problemáticos, como é o caso do bairro do Lagarteiro e do Cerco do Porto:

“Os agregados domésticos com rendimentos escassos têm maior probabilidade de serem vítimas de exclusão social, apresentando mais problemas de saúde, vivendo em piores condições habitacionais, revelando níveis de habilitação e qualificação mais baixos, verificando-se, frequentemente, ligações entre os baixos recursos económicos e realidades ligadas ao crime, toxicodependência e ao consumo de álcool” (Junta de Freguesia de Campanhã, 2014, p.12).

A segregação socioespacial surge como um “movimento de exclusão de um grupo de pessoas do seu direito à cidade, não importando se a formação de territórios segregados se dá nas periferias desprovidas de infraestruturas ou nos centros urbanos em processo de esvaziamento de vitalidade socioeconómica” (Frey & Duarte, 2006, p.110). Em contextos sociais, como os bairros de habitação social, é frequente uma autoexclusão socioespacial, que contribuiu para aumentar a marginalização (Capucha, 2000). A forte concentração espacial de pessoas carenciadas traduz-se em efeitos perversos como a produção e reprodução de problemas sociais, nomeadamente, certos comportamentos desviantes:

“A concentração de população de baixo estatuto socioeconómico, desenraizada do seu habitat, em bairros edificados numa perspetiva estritamente económica, deficitários em equipamentos sociais, sem atividades económicas, geridos durante décadas sem a participação dos moradores, adensou e complexificou os seus problemas urbanos e sociais. A estes handicaps associam-se outros (educacional, laboral, cultural, etc.), causas e consequências do surgimento e da persistência duma situação de desvantagem e de subintegração urbana e social, que tornam estes territórios palcos de exclusão e de segregação” (Costa, 2015, p.13).

¹⁴ Presidente da Junta de Freguesia de Campanhã. Porto.

A edificação de bairros sociais em zonas periféricas da cidade contribuiu para aumentar os níveis de exclusão e segregação social. De certo modo, o nível de segregação urbana acontece em função da distância entre o local de residência e o centro da cidade, sendo o espaço uma das formas mais evidentes da divisão social (Grafmeyer, 1994, p.45). A concentração de populações mais carenciadas nestes territórios, aliado ao isolamento geográfico de alguns bairros sociais, contribuiu para um aumento dos “efeitos perversos da concentração espacial de uma população socialmente homogênea” que, na grande maioria dos casos, resulta em “comportamentos desviantes e estigmas sociais” (Guerra, 1994, p.11).

A distância e o contraste de realidades entre o bairro e o centro de cidade é de tal ordem que acaba por realçar a segregação social, com consequências diretas nos valores e modos de vida da população que habita estes territórios periféricos (Queiroz et al., 2002, p.136).

Aos poucos vão-se criando fronteiras simbólicas que erguem muros, muitas vezes invisíveis, que separam e cimentam diferentes cidades dentro da própria cidade:

“A cidade, conseqüentemente, tende a parecer um mosaico de mundos sociais nos quais é abrupta a transição de um para o outro. A justificação de personalidades e modos de vida divergentes tende a produzir uma perspectiva relativista e um senso de tolerância de diferenças que poderão ser encaradas como pré-requisitos para a racionalidade e que conduzem à secularização da vida” (Wirth, 1979, p.103-104).

A este propósito, Balsa cria uma associação direta entre os espaços segregados e os comportamentos e representações sociais, porque o “espaço, em determinadas condições, pode apresentar-se como um quadro estruturante de itinerários, posições ou representações sociais” (Balsa, 2006, p.14-15). O espaço reflete-se na diferenciação social, ou seja, a organização do espaço no meio urbano encontra-se diretamente relacionado e tem consequências nas “diferenciações sociais que estruturam a sociedade” (Carmo, 2006, p.29).

Muitas vezes, o morador do bairro social sente o estigma social, que lhe é gratuitamente atribuído, assumindo uma imagem pública socialmente desvalorizada e, ainda que possa não assumir comportamentos desviantes, é frequentemente rotulado de “marginal, delinquente, indesejável” (Guerra, 2002, p.63). Como resultado, os habitantes destes territórios são, frequentemente, tomados por “sentimentos de vergonha pela pertença a um aglomerado residencial estigmatizado” (Queiroz et al., 2002, p.127).

Estes sentimentos advêm de habitarem um local frequentemente alvo de visões estigmatizantes, assentes em estereótipos de que se gostariam de libertar, ainda que se identifiquem e sintam solidários com os seus pares:

“É que ao serem submetidos a uma sociabilidade obrigatória nascida da necessidade de sobreviver num espaço a que o exterior atribui má reputação, na base de uma série de estereótipos prontamente acionáveis sem necessidade de verificação, os indivíduos acabam por ficar enredados numa contradição muito difícil de superar: entre o desejo de ser outro, de esconder o lugar de onde se vem e a solidariedade com os iguais que os impele a aderir fusionalmente ao grupo que, assim, lhes é imposto” (Marques & Queiroz, 2014, p.14).

Ser morador de um bairro social acarreta uma espécie de marca “invisível” que rotula e dá origem a estigmas, pois estes territórios “são bairros onde há problemas sociais” (Machado & Silva, 2009, p.8). Ainda que, por um lado, possa gerar um sentimento de pertença e identificação com os pares, fruto de um ambiente geograficamente circunscrito que protege e cuida, por outro lado, assume uma carga bem pesada, a da exclusão social. Ser morador do bairro equivale a ser identificado negativamente, como explica Mela:

“Residir num determinado bairro ou viver num dado tipo de casa equivale imediatamente a receber um elemento de identificação, que pode desempenhar um papel essencial nos casos em que o espaço urbano se articula em partes fortemente desiguais. A identificação actua tanto no sentido positivo, para quem reside em bairros elegantes, como, ainda mais, no negativo, para quem vive em áreas da cidade consideradas bolsas de pobreza, insegurança e desvantagem social” (Mela, 1999, p.145).

A estigmatização territorial de que fala Mela traduz uma identificação negativa, que se estende ao indivíduo como “factor efectivo de exclusão” (Mela, 1999, p.145). Perante a representação negativa do exterior para com o bairro, o indivíduo assume as representações dos outros como “juízos expressos a seu respeito” e pode mesmo interiorizar essa representação para si próprio, dado que a “estigmatização territorial põe em movimento um processo que a transforma numa profecia que se autoverifica” (Mela, 1999, p.146).

A conotação negativa imputada aos moradores dos bairros sociais advêm, muitas vezes, da imagem transmitida pelos media, que alimentam o estigma para com estes territórios através de representações plenas de segregação e exclusão (Machado et al., 2009, p.7). Como refere Baudrillard, uma nova realidade emerge, a hiper-realidade, numa mistura entre o comportamento das pessoas e as imagens passadas pela comunicação social (Giddens, 2008, p.467). O certo é que essa hiper-realidade empola ainda mais os fenómenos já existentes no próprio bairro, por

fazerem uma representação social negativa destes locais, associando-os a sentimentos de medo e insegurança:

“(…) os media muito têm contribuído para a emergência de sentimentos de insegurança face a estes espaços na medida em que os relatos mediáticos acabam por cristalizar um imaginário social acerca dos bairros, pautado por uma representação negativa, toldada por sentimentos de medo e de insegurança. Este imaginário assume-se como elemento determinante no estabelecimento das relações dos espaços estigmatizados com a cidade no seu todo, provocando relativamente aos bairros uma ruptura com a cidade. Enfim, estamos perante a (re) construção de lugares marginais, fora dos limites da normalidade e cujo respeitável cidadão comum deverá evitar contactar seja sob que pretexto” (Marques et al., 2008, p.3).

Apesar de a mensagem sobre os bairros sociais ser, maioritariamente negativa, nos últimos anos muito tem vindo a mudar. As notícias que foram construindo e alimentando uma imagem denegrada e quase dantesca dos bairros de habitação social vão dando lugar a parágrafos que retratam gentes e lugares com potencial, cujos testemunhos remetem para a tentativa de alcançarem uma vida melhor e com mais qualidade:

“[bairro do Cerco] É rotulado como violento, problemático, assustador. As primeiras imagens que aparecem no Google são de polícias e as primeiras palavras “tiroteio” e “tráfico de droga”. Mas as primeiras coisas que vemos quando chegamos lá são pessoas a levar o lixo, a vir das compras, alguns miúdos com sapatos rotos. Não chega a ser um gueto, mas parece uma pequena cidade desenhada de propósito para ficar à parte da metrópole, como se tivesse sido posicionada para ser vista como um território de exclusão e de desvios” (Duarte, 2015, p.5).

A imagem veiculada pelos media tem vindo a sofrer alterações e as notícias sobre estes territórios vão mudando de tom. Para tal, têm contribuído alguns projetos/iniciativas desenvolvidas nestes territórios, que vão desfocando a atenção da pobreza e violência para outras realidades. No caso do Cerco do Porto, o mais recente e mediático talvez seja o OUPA, um projeto promovido pela Câmara Municipal do Porto, assente em oficinas de música, vídeo e performance cujo resultado é música rap e vídeo (DomusSocial, 2016).

Ainda assim, o estigma persiste e reflete-se no quotidiano dos habitantes dos seus territórios. Uma das dificuldades com que têm de ser deparar é a dificuldade em integrar o mercado de trabalho. Ser morador de um bairro social é “arriscar a ter uma imagem publicamente desvalorizada na cidade” (Marques et al., 2008, p.2).

Esta imagem interfere e condiciona a relação entre o bairro e a cidade a que pertence:

“A difícil relação com o território, analisado numa macroescala, comprometeu, desde o início, a relação do Bairro do Lagarteiro com o centro do Porto, remetendo para uma espécie de isolamento tanto o bairro como os seus habitantes. A deficiente acessibilidade, em termos concelhios, privou os habitantes, carenciados, do bairro de uma natural integração social, situação que se ampliou devido à configuração do conjunto urbano, pouco permeável, impedindo, quer no seio da sua própria estrutura, quer no âmbito da vizinhança próxima, relações de intercâmbio ao nível social” (Pinto, 2010, p.12).

A exclusão social nestes territórios condiciona os seus residentes levando-os, por exemplo, a omitirem a morada ou, pelo menos, o bairro em que vivem. Sempre que possível optam pelo nome da rua e não pelo nome do bairro. Este processo foi simplificado pela atribuição de nomes a todas as ruas dos bairros pela Comissão de Toponímia da Câmara Municipal do Porto, na tentativa de minorar as situações de discriminação a moradores de bairros rotulados de problemáticos que, segundo relata Pinto, sofrem as consequências do estigma, por exemplo, quando vão a uma entrevista de emprego:

“O A, utente do posto de atendimento da Junta de Freguesia de Campanhã, foi a uma entrevista de emprego: ‘Fui lá, só que a menina que me atendeu perguntou-me, onde é que fica a rua Diogo Macedo? E eu respondi que era no Lagarteiro. Ela disse que depois telefonava, mas eu ainda não tinha dado o meu número. Perguntei-lhe: como é que me vai ligar se eu ainda não lhe dei o número? Ao que me respondeu: não se preocupe, procuro na lista telefónica’. Fiquei *xunga* por perceber que ela não queria ninguém do Lagarteiro” (Pinto, 2007, p.123).

O local de residência continua a ser omisso, por exemplo, em candidaturas de emprego devido ao receio (real) de discriminação. Na esmagadora maioria dos casos o morador de um bairro problemático é associado à problemática do próprio bairro, como referimos anteriormente. Por esse motivo é considerado, em muitos casos, inadequado para o desempenho da função:

“Esta gente é reles, esta gente não presta, esta gente é perigosa, esta gente é porca, esta gente é má, esta gente não deve ter oportunidades (...) O empregador acaba a entrevista quando sabe que é do Lagarteiro. Acham que não sabem ser pessoas a sério, não têm carácter nenhum, não sabem estar e não sabem fazer. Dentro deste universo há gente muito boa, mas que apanha e fica completamente condicionada” (Pinto¹⁵, entrevista, 1 de fevereiro, 2016).

¹⁵ Assistente social. Junta de Freguesia de Campanhã. Porto.

São diversas as variantes que contribuem para este fenómeno, sendo que à dificuldade de inserção no mercado de trabalho se lhes associam outras questões que nos ajudam a compreender uma vida marcada pelo insucesso profissional e, conseqüentemente, por dificuldades acrescidas na vida quotidiana.

Ao estigma que um morador do bairro social pode sofrer na procura ativa de trabalho, surgem associados inúmeros fatores como a ausência de um percurso escolar de sucesso, uma rede de apoio familiar que o incentive a aspirar um futuro melhor mas, também, um modo de vida promovido por subsídios que foram assegurando a subsistência de algumas famílias e que se encontra enraizado há décadas:

“Nestes bairros estamos já na segunda geração de pessoas que nunca tiveram nenhuma ocupação fixa, do ponto de vista da relação com o mundo do trabalho, da definição de aspirações mais elevadas que não sejam o rendimento de subsistência. As situações de exclusão favorecem a própria exclusão e afastam as pessoas que têm outros níveis de ambições e outros níveis de objetivos. (...) O baixíssimo nível literário e cultural das pessoas, não ajuda a criar uma outra expectativa. O mais difícil de resolver é o problema da pobreza, do baixo nível de iliteracia, da exclusão social que está associada ao desemprego. Nesses bairros temos mais pessoas desempregadas do que pessoas a trabalhar. Isso é assustador do ponto de vista da reprodução da ideia que as crianças daquelas famílias têm sobre a vida” (Pizarro¹⁶, entrevista, 21 de março, 2016).

À imagem negativa refletida no exterior acresce, frequentemente, a baixa escolaridade, parentalidade precoce e questões como o álcool e a droga. Todos estes aspetos provocam uma marginalização social resultante do espaço em que os indivíduos habitam, traduzindo-se maioritariamente em exclusão social:

“Más condições urbanísticas, escassez de equipamentos e serviços, dificuldades materiais dos moradores, formam assim, um conjunto de características a que se acrescenta, não raramente, a drástica restrição das oportunidades de integração social, designadamente no que diz respeito ao convívio com companheiros, à possibilidade de procurar emprego” (Queiroz et al., 2002, p.127).

O bairro social apresenta-se, assim, como cenário de uma projeção espacial das desigualdades sociais, dado que as “sociabilidades tendencialmente fechadas, centradas no próprio bairro, seja por parte da grande maioria dos jovens seja por parte dos adultos, não favorece

¹⁶ Vereador. Pelouro da Habitação e Ação Social. Câmara Municipal do Porto.

a aquisição de um capital social externo propiciador de novas oportunidades” (Silva & Machado, 2010, p.34).

1.4 O Bairro do Lagarteiro

Situado na freguesia de Campanhã, no Vale de Campanhã, o bairro do Lagarteiro encontra-se edificado na zona mais oriental da cidade do Porto. Construído no limite da cidade faz fronteira, a nascente, com o concelho de Gondomar. Esta localização torna o Lagarteiro o bairro mais periférico da área metropolitana do Porto:

“O bairro do Lagarteiro tem muitos prédios grandes de quatro andares. No meio do bairro há uma escola que é a que estamos. É um pouco grande. Este bairro tem tipo dois bairros, como as pessoas dizem. Que, lá em baixo, é o bairro novo e, cá em cima, é o bairro velho. Mas eu acho que é o contrário. Lá em baixo é que está velho e, cá em cima, novo, mas *prontos*. Depois, lá *pra* baixo, há um parque com muitas árvores e lagos para dar passeios, para as crianças brincarem, para os cães, etc. Tem lojas, cafés, farmácias e padarias, etc. Tem de tudo que se precisa. Assim, nunca falta nada às pessoas que moram aqui no bairro do Lagarteiro” (Tamis, excerto de texto, 27 abril, 2015).

Como explica Tamis, o bairro do Lagarteiro, este é composto por 13 blocos habitacionais com quatro andares cada, construídos em duas fases. Da primeira fase, concluída em 1973, resultaram 273 fogos. A segunda fase acrescentou mais 198 fogos e terminou em 1977:

“Neste conjunto habitacional, supera-se a ideia de centro urbano, em vez disso um conjunto de longas ‘bandas’ vão conformando-se ao longo da estrutura viária, promovendo através de avanços e recuos dos edifícios ou de desalinhamentos na implantação dos diversos lotes, situações de diversidade, que adquirem maior sentido quando integradas na estrutura verde de enquadramento. A segregação adulterou este desejo, algo pós-moderno, que na sua génese parece conter uma dimensão humanista, visível quer no tipo de edifício, que apesar de se tratar de um projecto tipo, procura uma expressão mais arquetípica da ideia de casa, promovendo, para tal, as coberturas em telha, e a utilização do tijolo face à vista nos paramentos dos diversos lotes” (Pinto, 2010, p.11).

A localidade onde se circunscreve o bairro, Azevedo de Campanhã, caracteriza-se por ser uma zona residencial mas, também, bastante rural. Este território advém de acidentes topográficos, nomeadamente de dois cursos de água, que provocaram um terreno marcado por traçado irregular e vias estreitas.

Até à década de 70 este lugar caracterizava-se por pequenas casas rurais. A partir de então, começaram a ser construídas as habitações sociais previstas no Plano de Melhoramentos para a

Cidade do Porto, responsável pela construção dos principais bairros sociais da cidade do Porto, como já referimos. Desde então, o Vale de Campanhã passou a ser maioritariamente ocupado por habitações municipais:

“Os programas consecutivos de realojamento fizeram desta zona a mais densificada de “bairros sociais”. Cerca de um quinto da habitação social existente no concelho do Porto foi edificado nesta freguesia, principalmente no decurso dos anos 60 e 70, como por exemplo, os bairros do Cerco do Porto (com cerca de 900 fogos) e do Lagarteiro (com cerca de 450 fogos), que se contam entre os mais conhecidos devido aos seus problemas sociourbanísticos” (Sousa & Pimenta, 2001, p.14).

O Lagarteiro é considerado um dos bairros problemáticos da cidade, um rótulo que advém do facto de se encontrar na periferia e desintegrado da malha urbana, com todas as consequências que advém desse posicionamento geográfico, como analisamos anteriormente:

“De facto, o Bairro do Lagarteiro resultou, em termos gerais, da atitude abstracta de mera ocupação de uma bolsa de terrenos disponíveis, ocupação essa marcada ainda pela desventura do modelo funcionalista que informou o respectivo desenho e que não se capacitou, nem a “fazer cidade” com conotados claramente urbanos, nem a “abrir-se e articular-se à malha de matriz linear, e de organicismo elementar, de Azevedo. Assim, o Bairro do Lagarteiro constituiu-se, à partida, como forma segregada e como fragmento, com a agravante de não possuir qualquer coerência morfológica, ser estilhaçado e desarticulado internamente” (Marques et al., 2008, p.9).

Durante muito tempo, o Lagarteiro teve praticamente um só acesso viário. O local por onde se entrava era por onde se saía, o que em muito contribuiu para que se transformasse numa espécie de gueto, termo que respeita a “zonas habitadas por minorias segregadas” (Dicionário Universal da Língua Portuguesa, 1999, p.801). No ano de 2005, a construção da Alameda de Azevedo, que liga a Av. Francisco Xavier Esteves ao IC29 e A43, deu início a um processo de transformação dos acessos, embora considerado insuficiente:

“Actualmente o Bairro do Lagarteiro divide-se em duas áreas fundamentais, separadas pela topografia. Estas duas áreas do Bairro do Lagarteiro, apesar da sua proximidade física apenas se relacionam por desqualificados e acidentados percursos pedonais, gerando esta situação uma segregação no interior do próprio bairro. Outra questão evidente é a pouca fluidez da estrutura viária, forçando que na maior parte dos casos o acesso e a saída do Bairro seja feita pelo mesmo arruamento, impedindo-se a continuidade da circulação. Este facto promove a clausura impedindo e afastando os cidadãos, que não habitam o Bairro, da fruição do espaço público, permanecendo este num estado de certa exclusividade por parte dos

moradores, situação que contribui, em grande medida, para a fragilidade social detectada neste 'Bairro Problemático' da cidade do Porto" (Pinto, 2010, p.12).

A esta fase seguiu-se, em 2008, o projeto de reabilitação do conjunto habitacional e do espaço público do Lagarteiro, com a obra ao abrigo da Iniciativa Bairros Críticos¹⁷, que viria a fazer uma profunda reabilitação integral do bairro. Esta surgiu da necessidade em reabilitar património municipal que se encontrava num elevado estado de degradação. De realçar que a intervenção, após ter sofrido um interregno, somente viria a estar concluída no final do ano de 2015:

“(...) redefinição de todas as ligações do Bairro com a estrutura viária da área metropolitana da cidade do Porto, tornando-o mais permeável e em sintonia com o Plano Director Municipal do Porto, instrumento urbanístico que nomeadamente na sua Carta de Qualificação do Solo, apresenta como intenção de base, a materialização de uma série de atravessamentos, com o objectivo de conectar o Bairro do Lagarteiro com um Eixo Urbano Estruturante e de Articulação Intermunicipal. Sendo a ancoragem do Bairro à envolvente próxima, através dos novos arruamentos previstos, fundamental para o arranque do processo de regeneração urbana. Foi em torno de um novo arruamento de ligação entre os dois sectores do Lagarteiro (Rua Diogo de Macedo e a Alameda Arq. Carlos Ramos), que se desenvolveu a base do projecto. Esta artéria foi considerada fundamental para articular as ligações internas e a envolvente” (Pinto, 2010, p.13).

Desintegrado da malha urbana envolvente, o bairro do Lagarteiro continua isolado do centro da cidade fruto da sua localização periférica mas, sobretudo, devido a uma rede de transportes muito limitada, que dificulta a movimentação dos que ali habitam e não possuem viatura própria. As vias rodoviárias que se foram rasgando nos últimos anos permitiram ao Lagarteiro uma maior abertura ao resto da cidade, criando excelentes elos de ligação terrestre, no entanto, viriam a revelar-se inúteis, na medida em que não existe uma rede de transportes que lhes faça grande uso. No bairro do Lagarteiro e zona envolvente existem apenas duas ligações asseguradas por duas empresas de transportes¹⁸.

¹⁷ A Iniciativa Bairros Críticos foi um programa nacional, coordenado pela Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e Cidades, criado em 2005, com o objetivo de desenvolver soluções de requalificação urbana, de modo experimental, em três territórios: Cova da Moura (Amadora), Lagarteiro (Porto) e Vale da Amoreira (Moita).

¹⁸ O transporte público dos STCP tem o autocarro 400, que liga Azevedo à Avenida dos Aliados, entre as 05h30 e as 00h10¹⁸. A empresa privada Resende Urbanos, através do autocarro 106, faz a ligação entre Leça e o Freixo, passando igualmente por Azevedo, entre as 6h25 e as 19h45 (esta linha sofre uma pequena redução de horário ao fim-de-semana). Disponível em <http://www.stcp.pt/pt/viajar/linhas/> e <http://www.urbanosresende.net/percurso106.html> [consultado em 25.2.2016].

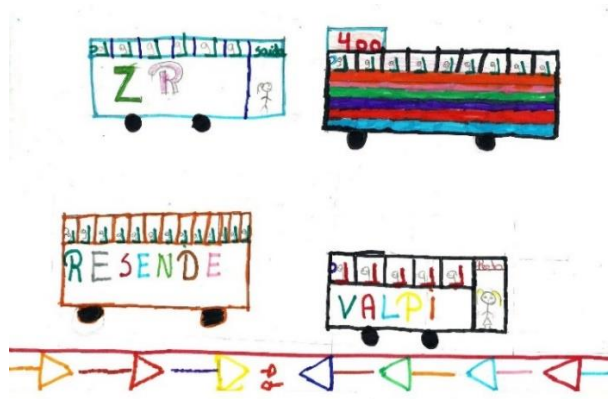


Imagem n°3: “É os autocarros no bairro do Lagarteiro” (Violetta I, 28 de maio, 2014).

“A junta de freguesia disse que, no futuro deste bairro do Lagarteiro, vai haver um autocarro chamado 207, que vai substituir o 400. O 207 vai para na Foz mas, no futuro, quando ele vier para este bairro do Lagarteiro, irá parar em São Bento. Aos sábados e aos domingos o autocarro passa de 30 em 30 minutos. As pessoas do bairro do Lagarteiro que usam os autocarros vão para passear ou para trabalhar. A maior parte das pessoas que saem do bairro do Lagarteiro poderão ir para São Bento, que é o local principal de chegada do autocarro 400. Mas, agora, há uma coisa boa... Todos os transportes dão para o passe ou para o andante. Antigamente, a Resende, não aceitava o andante ou o passe, por isso, tínhamos que pagar. E são, assim, os autocarros que passam e que passavam pelo nosso bairro, o bairro do Lagarteiro” (Chuck Norris & Mascarenhas, excerto de texto, junho 2014).

Apesar das tentativas da Junta de Freguesia de Campanhã, no sentido de alargar os percursos dos serviços prestados por estas duas empresas, a insegurança que se faz sentir naquele território tem limitado o diálogo e os esforços nesse sentido. Frequentemente, os motoristas deparam-se com situações de perigosidade que envolvem indivíduos que entram no autocarro e se recusam a pagar o bilhete e “quando o motorista se insurge é insultado de tudo ou é ameaçado fisicamente” (Santos¹⁹, entrevista, 19 de janeiro, 2016).

Atualmente, o Lagarteiro continua sem um modelo de transportes adaptado às necessidades dos seus moradores:

“Azevedo é uma parte isolada da cidade, mas os últimos anos de degradação do funcionamento dos STCP foram anos de exílio para o Lagarteiro. A zona de Azevedo de Campanhã desapareceu do mapa dos transportes públicos. As pessoas envelhecem à espera de um autocarro. As crianças do bairro do Lagarteiro, quando querem ir para a escola do Cerco, não têm transporte direto. Não é aceitável que um modelo de transportes não esteja adaptado às necessidades das pessoas. Que se diga às crianças do Lagarteiro e de Azevedo de Campanhã, que têm de ir para a escola do Cerco, que têm de apanhar dois autocarros e

¹⁹ Presidente da Junta de Freguesia de Campanhã. Porto.

demorar 45 minutos para percorrer dois quilómetros. Não pode ser. Temos obrigação de minorar essas dificuldades” (Pizarro²⁰, entrevista, 21 de março, 2016).

Composto por 13 blocos e 446 habitações, com tipologias entre T1 e T5 – sendo que 50.22% das casas são de tipologia T3 –, no bairro do Lagarteiro residem 1.187 pessoas²¹. A sobrelotação habitacional é uma realidade, dado que as estruturas familiares são de grande dimensão e resultam, muitas vezes, de situações como a maternidade na adolescência. Os elevados números apontados à monoparentalidade materna decorrem de gravidezes precoces na adolescência, em mulheres dos 15 aos 19 anos.

No caso do Lagarteiro, os dados disponibilizados pela DomusSocial apontam para a existência de 25.98% de famílias monoparentais – 106 femininas e seis masculinas –, um valor muito próximo do número total de famílias nucleares com filhos, que representam 28.31% do tipo de família existente neste território²². As restantes traduzem-se em pessoas isoladas, famílias nucleares sem filhos, família alargada, família extensa e avós com netos:

“Tratam-se de famílias de mães sós, com forte dependência económica, social e residencial dos familiares mais próximos, sendo por isso mais marcada a co-residência com outros núcleos (família alargada e múltipla). Por se tratar sobretudo de mães sós e muito jovens, são geralmente famílias mais vulneráveis quer economicamente, quer do ponto de vista dos cuidados prestados às crianças” (Marques et al., 2008, p.6).

Este é um dos fenómenos que contribui para o consecutivo aumento, nestes contextos sociais frágeis, de famílias alargadas em que vivem várias gerações (avós, pais, netos, bisnetos), sendo o único modo de os seus membros subsistirem, nomeadamente de terem uma habitação, existindo uma forte dependência económica e social dos familiares próximos:

“Muitas famílias deixaram de cumprir com o pagamento da sua casa ao banco e regressaram ao agregado familiar de origem, situados, muitos deles, nos bairros sociais. Este fenómeno contribuiu decisivamente para o aumento de habitações sobrelotadas e de pedidos de realojamento em habitação social” (Junta de Freguesia de Campanhã, 2014, p.16).

Estas situações de sobrelotação provocam uma “degradação mais rápida das habitações e muitas vezes está na origem e constitui a principal causa de muitos conflitos familiares” (Junta de Freguesia de Campanhã, 2014, p.9).

²⁰ Vereador. Pelouro da Habitação e Ação Social. Câmara Municipal do Porto.

²¹ DomusSocial EM2016.

²² DomusSocial EM2016.

Grande parte das famílias que vivem em bairros sociais, como o Lagarteiro, encontram-se envolvidas numa teia de problemáticas que se estendem à sobrelotação habitacional, desemprego, consumo abusivo de álcool ou drogas, entre outras questões que originam uma “degradação física e emocional” a par de uma “detioração do espaço físico com permanentes focos de insalubridade habitacional” (Junta de Freguesia de Campanhã, 2014, p.16).

Embora caracterizado por uma população jovem (41.36%), o Lagarteiro conta com uma forte presença de habitantes com mais de 65 anos (17.78%), motivo pelo qual inúmeras famílias sejam constituídas por idosos, a faixa da população mais exposta a situações de pobreza, isolamento social, dependência e doença. Segundo dados da DomusSocial, 19.88% da população do bairro do Lagarteiro são crianças (até aos 18), sendo que 4.13% têm entre 0 e 6 anos, 6.49% entre seis e 12 anos e 9.27% entre os 12 e os 18 anos.

Quadro I – Distribuição Etária da População do Bairro do Lagarteiro²³

Faixa Etária	Nº
0 – 6	49
6 – 12	77
12 – 18	110
18 – 24	129
24 – 34	126
33 – 44	125
44 – 54	164
54 – 65	195
65 – 75	125
75 – 85	60
85 – 100	26

As grandes problemáticas identificadas e associadas a este bairro²⁴ passam pela criminalidade e comportamentos desviantes/risco (tráfico de estupefacientes, furtos, roubos, ofensas à integridade física); negligência e maus-tratos; desestruturação familiar; desemprego e desocupação; abandono/insucesso escolar e baixas qualificações; subsidiodependência; tráfico de seres humanos (casamentos por conveniência); violência doméstica (freguesia do concelho com maior incidência), entre outros.

²³ DomusSocial EM2016.

²⁴ Estes dados resultam do levantamento feito junto de diversos autores e instituições que contribuíram para o presente estudo: Agrupamento de Escolas do Cerco; Câmara Municipal do Porto; CerPorto; CPCJPO; CATL CerPorto; CATL Obra Diocesana de Promoção Social; DomusSocial; EB/JI do Lagarteiro; Iniciativa Bairros Críticos; Junta de Freguesia de Campanhã e Programa Escolhas Lagarteiro e o Mundo.

Os realojamentos de ex-residentes do bairro São João de Deus e do bairro do Aleixo em muito contribuíram para uma descaraterização do Lagarteiro e da sua população. A saída de umas famílias e a entrada das realojadas tem vindo a causar uma acrescida conflitualidade entre os moradores, nomeadamente entre diferentes fações da minoria étnica cigana e entre estas e a maioria autóctone²⁵: “Onde indivíduos da mesma raça ou da mesma vocação vivem juntos em grupos segregados, o sentimento de vizinhança tende a se fundir com antagonismos de raça e interesses de classe” (Park, 1979, p.34).

A coabitação de diferentes etnias e culturas é um fenómeno comum em bairros de habitação social, nomeadamente nos que se situam na periferia:

“(…) nos bairros sociais das periferias das cidades se verifica a coabitação de famílias de diversas proveniências geográficas e culturais, correntemente designadas de etnias, logo que se trate dos imigrantes, dos ciganos e dos autóctones, mesmo se muitos dos ciganos se inscrevam também nesta última categoria” (Leandro et al., 2000, p.8).

Quando chega o momento de mudar de habitação, tanto os moradores a realojar como os que já ali habitam, não têm uma palavra a dizer. Têm de se sujeitar a uma espécie de lotaria e aguardar o que o destino lhes reserva, motivo pelo qual tendem a “construir nesses territórios estranhos laços de pertença” (Pinto, 2007, p.132). De salientar que estas problemáticas são, também, transversais ao bairro do Cerco do Porto, e resultantes de uma falha na integração:

“O Lagarteiro é um exemplo de falta de integração harmoniosa da habitação no restante tecido social urbano. Quer isto dizer que ter um tecto não significa ter um habitat socialmente integrado, muitos destes moradores vieram da Sé, de ilhas, de casas que foram demolidas por causa de obras na cidade (Via de Cintura Interna) e perderam muitos laços de vizinhança, contacto com a família, foram misturados com outras etnias, ficaram sem acesso a serviços e a equipamentos” (Pinto, 2007, p.107-108).

Neste território, a desvalorização da escola pela grande maioria das famílias e, conseqüentemente, pelas crianças e jovens que delas fazem parte traduz-se no desinteresse e falta de acompanhamento da vida escolar dos filhos, resultando em elevadas taxas de absentismo, insucesso e abandono escolar. Estes valores acentuam-se devido à forte presença de crianças e jovens da minoria étnica cigana neste bairro.

²⁵ “Maioria autóctone” e “minorias étnicas ciganas” é uma categorização proposta por Carlos Silva e Susana Silva (2000) em *Práticas e Representações Sociais face aos Ciganos. O Caso de Oleiros, Vila Verde*. IV Congresso Português de Sociologia, Braga: Universidade do Minho.

Na EB/JI do Lagarteiro um terço dos alunos pertencem a esta minoria, sendo os números do absentismo e das retenções por esta engrossados (Miranda²⁶, entrevista, 1 de julho, 2015). A EBS do Cerco conta com mais de 50% de alunos desta minoria étnica (Bragança²⁷, 1 de julho, 2015). Segundo o Programa Projeto Teip do Agrupamento de Escolas do Cerco, no ano letivo 2013/2014, foram sinalizados 280 alunos, dos quais 62 pertenciam à minoria étnica cigana e, em 2014/2015, um total de 275 alunos seriam sinalizados entre os quais 84 pertenciam a esta comunidade²⁸.

Existe um forte desinteresse e falta de motivação perante a escola, nomeadamente face aos currículos escolares tradicionais, que não proporcionam ofertas educativas/formativas adequadas aos perfis, interesses e expectativas destas crianças e jovens. A todos estes fenómenos podemos acrescentar, muitas vezes, algumas dificuldades de aprendizagem e a influência negativa dos pares. O resultado deste somatório é, frequentemente, uma trajetória escolar marcada pelo insucesso.

De um modo geral, a população apresenta taxas de escolaridade baixas – a maioria limitou-se a frequentar o primeiro e segundo ciclos –, fracas competências sociais e qualificações profissionais limitadas. A combinação destes fatores dificulta a integração no mercado de trabalho, sobretudo pela falta de habilitações, mas também de motivação. Todos estes fatores acabam por se refletir nos contratos de trabalho precários e nas baixas remunerações patentes na maioria dos trabalhadores que ali habitam, embora a grande maioria sejam desempregados de curta e longa duração.

De salientar que, no bairro do Lagarteiro, não existem equipamentos sociais ou atividades económicas que gerem emprego. Por outro lado, atualmente existe um desfazamento entre a oferta e a procura em termos de emprego dado que, frequentemente, as exigências dos empregadores sobre as qualificações dos candidatos não correspondem à oferta existente.

A falta de motivação na procura ativa de emprego, a falta de hábitos de trabalho e a baixa autoestima funcionam como fator limitativo. Ser habitante de um bairro social pode transformar-se num predicado que remete para a desvalorização do indivíduo, dado que “todas as interações em que o indivíduo participar tendem a desencadear sentimentos de impotência, de falta de valor e de privação da crença nas suas próprias capacidades” (Queiroz et al., 2002, p.19).

As suas fontes de rendimento provêm, em muitos casos, das prestações sociais que asseguram um rendimento de sobrevivência através do subsídio de desemprego, das pensões de

²⁶ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2014/2015.

²⁷ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

²⁸ Programa Projeto TEIP. Agrupamento de Escolas do Cerco. Porto.

reforma e do Rendimento Social de Inserção. Para além da significativa dependência dos serviços sociais, parte desta população encontra-se, por vezes, envolvida em atividades ilícitas na economia informal como o tráfico de droga e a venda de materiais furtados.

São recorrentes as notícias sobre situações de infração e ilegalidade como, por exemplo, as recorrentes ligações ilícitas para providenciar luz elétrica. Com alguma regularidade, a Eletricidade de Portugal (EDP) procede à suspensão de fornecimento de eletricidade a residências do bairro do Lagarteiro, por incumprimento do pagamento, com o objetivo de combater a fraude. O acumular de dívidas à EDP e as ligações ilegais estiveram na origem do mediático corte às habitações, em 2013. Todos os blocos existentes no bairro sofreram cortes, ainda em que não na totalidade das casas.

“Mais de oito horas depois de os técnicos da EDP terem cortado a luz em 13 blocos do Lagarteiro, no Porto, o bairro voltou a iluminar-se na noite desta quinta-feira. Muitos moradores recusaram-se a ficar às escuras e, em pequenos grupos, foram restabelecendo clandestinamente as ligações que a companhia cortara de manhã por falta de pagamento. Ou ligação clandestina.(...) Os técnicos visaram 13 blocos, mas não foi possível apurar quantas pessoas foram afectadas pelo corte. Nos últimos anos “tem-se verificado uma tendência de crescimento das fraudes”, pelo que a EDP “tem vindo a reforçar as acções de combate à fraude e a mobilizar mais meios”, comunicou ontem a empresa à Lusa” (Dias, 2013, p.2).

Todos estes modos de vida, nomeadamente os comportamentos de risco e práticas desviantes têm consequências diretas, refletindo-se no elevado número de jovens sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Porto Oriental (66), nas Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (13) e a cumprir medidas a favor da comunidade pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (17)²⁹.

No Lagarteiro, a maioria da população encontra-se reformada (36.98%), seguem-se os desempregados (24.29%) e a população ativa empregada (22.76%). Os não ativos a trabalhar e/ou estudantes perfazem 15.75%³⁰.

²⁹ Diagnóstico do Programa Escolhas “O Lagarteiro e o Mundo”. Bairro do Lagarteiro.

³⁰ DomusSocial EM2016

Quadro II – Rendimentos da População do Bairro do Lagarteiro³¹

Rendimentos	Nº
Reforma	251
Vencimento	145
Rendimento Social de Inserção	142
Pensão de Sobrevivência	114
Subsídio de Desemprego	89
Outros Rendimentos	65
Pensão de Alimentos	33
Trabalho Independente	12
Complemento Solidário para Idosos	11
Não Definido	11
Subsídio de Doença	4
Bolsa	2

Bairros como o Lagarteiro foram construídos sob uma perspetiva económica de curto prazo, assumindo praticamente uma função de dormitório com poucos equipamentos sociais, culturais ou de lazer (Sousa et al., 2001, p.14). Ainda assim, dispõe de berçário, creche, jardim-de-infância, escola básica e centro de atividades dos tempos livres, alguns cafés, pequenas mercearias e, mais recentemente, o pavilhão multiusos (ANIMAR³²). De salientar que não existe uma caixa multibanco, assinalando uma periferia que também se mede pela ausência de recursos, remetendo para “a distância a que está o dinheiro nos lugares da pobreza” (Fernandes et al., 2015, p.9).

A existência de projetos/iniciativas pontuais de curta duração traduz-se numa fragilidade das instituições, tratando-se de intervenções assentes em programas com uma duração de tempo que impossibilitam uma sustentabilidade futura. É o caso do Programa Escolhas que, após cerca de 15 anos a intervir no bairro do Lagarteiro, sob a designação “O Lagarteiro e o Mundo”, viu recusada a candidatura à 6ª geração, pondo fim à sua permanência naquele território:

“É com muita pena que informamos que o Lagarteiro e o Mundo encerra a sua atividade no bairro do Lagarteiro, uma vez que a sua candidatura à 6ª geração do Programa Escolhas não foi aprovada. Às crianças, jovens, famílias, comunidade e parceiros gostaríamos de deixar o nosso muito obrigada, pela confiança, pelo apoio e pela amizade!!!! Um bem haja a todos!!!!!!” (Lagarteiro e o Mundo, Facebook, 23 de janeiro, 2016).

Sediado no pavilhão ANIMAR, aquele projeto de intervenção comunitária desenvolvia atividades com crianças e jovens entre os seis e os 24 anos, e respetivas famílias. Promovia,

³¹ DomusSocial EM2016.

³² ANIMAR – Pavilhão Multiusos do Lagarteiro. Bairro do Lagarteiro.

também, atividades em contexto de sala de aula na EB/JI do Lagarteiro e na EB/JI do Cerco e EBS do Cerco.

1.5 O Bairro do Cerco do Porto

Situado na freguesia de Campanhã, especificamente no Vale de Campanhã, o bairro do Cerco do Porto foi assim denominado em homenagem ao famoso episódio histórico que teve lugar na cidade. Na época, a população resistiu heroicamente ao cerco das tropas absolutistas à cidade do Porto (1832/1833), contribuindo para a libertação da cidade e para o fim do absolutismo com a vitória dos liberais.

A construção deste bairro arrancou em 1961, tendo sido inaugurado cerca de dois anos mais tarde, em 1963, com 32 blocos e 804 habitações sociais (DomusSocial EM2016). O denominado Cerco Velho conta, atualmente, com cerca de 1876 residentes (DomusSocial EM2016). Mais tarde, em 1991, foi ampliado, tendo sido construídos mais dois blocos e 88 habitações, um acrescento que ficou conhecido como Cerco Novo, onde hoje habitam 199 pessoas (DomusSocial EM2016). No total, no bairro do Cerco do Porto residem 2.075 pessoas (DomusSocial EM2016).

Com 34 edifícios e 892 domicílios com tipologias entre T1 e T4, embora 38.12% das habitações sejam T3, a tipologia dominante, todas as casas dispõem de *kitchenette* e não de cozinha independente (DomusSocial EM2016).

Cerca de um ano após a sua inauguração, em 1964, o bairro do Cerco do Porto recebeu a visita de várias instituições – Direção Geral da Assistência, Direção do Instituto de Assistência à Família e Direção do Instituto Maternal –, com o objetivo de assistirem a uma reunião da comissão local para atividades com crianças. Um mês depois, várias comissões iniciaram trabalhos neste bairro, sob a denominação de Comissão de Mercado, Comissão de Enfermagem e Comissão de Missa (Chamusca, 2007).

Nesse mesmo período, durante uma reunião da Câmara Municipal do Porto, foi apresentada a proposta para “criar um Centro Social, com instalações próprias, capaz de orientar, proteger, educar e distrair toda a população do bairro do Cerco do Porto” (Chamusca, 2007, p.149). Um ano mais tarde era inaugurado um posto de enfermagem na casa 13, bloco 20, criado um centro de convívio para rapazes e, em 1966, uma capela.

No ano de 1968 abria as portas o Centro Social do Bairro do Cerco do Porto, o “primeiro e modelo duma série de centros sociais a serem implantados nos bairros camarários, destinado a

elaborar e executar os programas de promoção social comunitária necessários ao alojamento dos moradores das ilhas demolidas”, contando com a presença do então presidente da república, Américo Tomás, que aproveitou para conhecer o bairro (Chamusca, 2007, p.151-158). Este dispunha de serviços de creche, jardim-de-infância, atividades de tempos livres para crianças em idade escolar e sala de convívio para a terceira idade.

No entanto, já naquela época se verificavam situações de irregularidades, semelhantes às que ainda hoje acontecem com as “puxadas de eletricidade” neste território, como relata Chamusca, a propósito de um incidente ocorrido no ano de 1979: “elementos da Comissão de Moradores (cujo mandato havia terminado em Agosto de 1978) entraram no Cento Social e fizeram ligações de cabos exteriores para o quadro geral de electricidade impossibilitando o fornecimento de refeições às crianças do jardim e preparação de biberons e papas para os bebés” (Chamusca, 2007, p.153).

Em 1990 é inaugurado o Centro de Dia e, anos mais tarde, o bairro seria alvo de uma profunda intervenção, que viria a ficar concluída em 2000. A extensa ação de reabilitação urbana foi levada a cabo pela Iniciativa Urban do Vale de Campanhã, em parceria com o arquiteto Virgínio Moutinho. No âmbito desta intervenção, foram reestruturadas as redes viária e pedonal, foram criados espaços de estacionamento e reorganizadas as áreas de permanência como praças, zonas livres e ajardinadas.

Foram, também, construídos equipamentos de apoio, a escola básica foi ampliada e edificado um pavilhão polivalente. Cada bloco foi individualizado com sinais de identificação próprios em painéis de azulejaria comunitária de produção artesanal, colocados nas empenas dos edifícios, com o objetivo de decorar e personalizar os blocos, num processo articulado com a Escola Básica e Secundária do Cerco, a Obra Diocesana de Promoção Social, a Associação Pêgo Negro e o Grupo de Jovens do Bairro do Cerco (Sousa, 2001).

Atualmente, o Cerco do Porto dispõe de inúmeros equipamentos, projetos e iniciativas sediadas no próprio bairro, para além de cafés e pequenos estabelecimentos de comércio local. Tem uma escola básica (EB/JI do Cerco) e uma escola secundária (EBS do Cerco), a Obra Diocesana de Promoção Social com serviços de creche, pré-escolar e terceira idade (apoio domiciliário, centro de dia e centro de convívio), o Centro de Atividades e Tempos Livres Porta Aberta, a Cerporto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto), o Cercarte (Programa Escolhas), o Programa Operacional de Respostas Integradas, o Programa Asas de

Ramalde e, mais recentemente, o Projeto OUPA. A apenas cerca de cinco minutos existe o Centro de Saúde do Ilhéu.

O bairro do Cerco não é tão periférico como o do Lagarteiro, já que se encontra a poucos minutos de São Roque da Lameira e da zona das Antas, tendo bons acessos através da Alameda de Cartes, inaugurada em 2005, pela rua Peso da Régua ou pela rua Cerco do Porto.

O acesso ao bairro, por transportes públicos, faz-se através dos STCP e da empresa privada Resende Urbanos. Os STCP dispõem de dois autocarros que servem aquele território³³. Não obstante a existência de transportes públicos é muito frequente assistir-se à circulação pedonal de pessoas, que se movem sobretudo entre o bairro do Cerco do Porto e o Lagarteiro e entre o Cerco do Porto e São Roque da Lameira, um pequeno centro urbano que fica a paredes meias com este território.

Ainda assim, o isolamento é uma prática corrente desta população, que se move numa área geográfica muito delimitada. Como refere Fernandes, “os bairros conhecem graus distintos de fechamento, o que não é necessariamente sobreponível à distância física a que se encontram da cidade central” (Fernandes et al., 2015, p.10).

A este propósito remete para o conceito de bairrismo e os seus pressupostos na relação que mantém com a restante cidade:

“Com efeito, esta ligação residencial a um espaço percecionado a partir do exterior como problemático não é necessariamente vivida como negativa. (...) “orgulho no bairro”, um sentimento de pertença a que chamam “bairrismo”. O bairrismo é uma identificação ao lugar, bem revelada na circunstância de as pessoas verbalizarem que não querem sair dali, argumentando com a ligação às suas redes de vizinhança. (...) Podemos dizer que o bairrismo define uma posição específica na relação do bairro de cada um com o resto da cidade. A sua afirmação e defesa estarão na base até dum certo grau de ocultação de problemas do bairro, como alguma violência quotidiana. As cumplicidades parecem tornar-se mais nitidas quando estamos perante atividades desviantes” (Fernandes et al., 2015, p.11-12).

Para este modo de estar contribui o gosto e/ou o desgosto pelo bairro, como caracteriza Pinto (1994), funcionando como as duas faces de uma mesma moeda. Para uns, o bairro entranhou-se

³³ O número 401 faz a ligação entre o Bolhão e São Roque, entre as 06h00 e as 23h00, todos os dias da semana, incluindo domingos e feriados. O número 402 assegura a ligação entre a Boavista e São Roque, prestando serviços entre as 06h00 e as 00h00, todos os dias da semana, incluindo domingos e feriados. A empresa privada Resende Urbanos, através do autocarro 106, faz a ligação entre Leça e o Freixo entre as 6h30 e as 19h50, sofrendo uma pequena redução de horário ao fim-de-semana. Disponível em <http://www.stcp.pt/pt/viajar/linhas/> e <http://www.urbanosresende.net/percurso106.html> [consultado em 25.2.2016].

no peito. Para outros, é a rendição a um local de residência forçado pelas circunstâncias inóspitas que a própria vida proporcionou:

“Há quem goste e há quem deteste. As que gostam identificam-se mesmo com o bairro e batem com a mão no peito para dizerem que são do bairro do Cerco. De certa forma identificam-se com o lado marginal do bairro. Outras pessoas querem ter uma vida sossegada e calma. Querem é sair daqui. Há muitas pessoas que pediram para sair, que dizem não aguentar viver aqui. Questões de barulho, sujidade... não podem abrir a porta, porque têm ciganos vizinhos e quando abrem a porta estão sempre a olhar para dentro das casas... não se sentem seguras e querem sair daqui” (Rocha³⁴, entrevista, 13 de fevereiro, 2016).

A população do Cerco do Porto, à semelhança de outros bairros de habitação social, apresenta-se maioritariamente jovem (35.56%), embora com um número significativo de pessoas com mais de 65 anos (21.11%). Destas 15.04% são crianças, sendo que entre os zero e os seis anos representem 3.28%; entre os seis e os 12 anos 5.45% e, 6.31% entre os 12 e os 18 anos.

Quadro III – Distribuição Etária da População do Bairro Cerco do Porto³⁵

Faixa Etária	Nº
0 – 6	68
6 – 12	113
12 – 18	131
18 – 24	151
24 – 34	277
33 – 44	207
44 – 54	293
54 – 65	393
65 – 75	203
75 – 85	172
85 – 100	63

Os habitantes do Cerco do Porto caracterizam-se essencialmente por baixos níveis de escolaridade, até mesmo iliteracia e abandono escolar. O desinteresse pela escola é um fenómeno transversal e traduz-se nos números elevados de absentismo e insucesso na escola. Grande parte dos pais não encaram esta instituição como uma plataforma de ascensão social, sobretudo porque eles próprios não fizeram um percurso escolar de sucesso. Como tal, não investem muito na educação dos filhos.

³⁴ Ajudante de ação direta do Rendimento Social de Inserção. CerPorto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto). Bairro do Cerco do Porto.

³⁵ DomusSocial EM2016.

À semelhança do Lagarteiro, o bairro do Cerco foi construído com vista a albergar famílias com baixo nível socioeconómico, oriundas dos pontos mais carenciados da cidade. Com situações de desemprego generalizado, estas famílias caracterizam-se pela ausência de expectativas, nomeadamente de projetos de vida. Esta combinação resulta, frequentemente, em comportamentos desviantes e situações de exclusão que se perpetuam nas gerações seguintes, num ciclo difícil de travar³⁶:

“Quando todas as expectativas foram eliminadas, quando os dias se sucedem numa rotina sem horizontes, se esgotam num vazio de objetivos, de projetos, de ocupações, de organizações que ofereçam oportunidades de descobrir interesses, estão criadas condições para que os jovens passem o tempo em torno do nada, até que, chegado o momento em que esse vazio se torna insuportável, se precipitam em explosões de violência aparentemente gratuita” (Marques et al., 2014, p.15).

Como refere Guerra (2002), o Vale de Campanhã é uma zona que tem sido alvo de consecutivos programas de realojamento, tendo transformado aquele ponto da cidade numa espécie de “zona-depósito” de bairros sociais e, conseqüentemente, de problemas sociais. Este “estatuto” resulta de uma combinação de fatores, nomeadamente das políticas de habitação social, que canalizam uma parte considerável da população carenciada em guetos (Marques et al., 2014). Este território da freguesia de Campanhã fica, assim, marcado por uma “forte concentração espacial de pessoas carenciadas o que se traduz em efeitos perversos ao nível da produção e da reprodução de determinados problemas sociais, de que são exemplo, certos comportamentos desviantes” (Guerra, 1996, p.2).

“Elementos populacionais diversos, habitando localidade compacta, tendem portanto a se separar uns dos outros na medida em que suas necessidades e modos de vida são incompatíveis uns com os outros e na medida em que sejam antagônicos. Do mesmo modo, pessoas de status e necessidades homogêneas, consciente ou inconscientemente, se dirigem ou são forçadas para a mesma área. As diferentes partes da cidade, portanto, adquirem funções especializadas” (Wirth, 1979, p.103-104).

Os habitantes deste bairro são potenciais desempregados, ou seja, considerados não empregáveis por não possuírem hábitos de trabalho ou as competências necessárias para o efeito. Têm baixíssimas habilitações académicas, a formação profissional é quase inexistente e a pouca experiência profissional, a existir, é sobretudo indiferenciada. Com membros desempregados

³⁶ Candidatura do projeto Cercar-te ao Programa Escolhas 6ª Geração. Bairro do Cerco do Porto.

(curta e longa duração), muitas famílias que habitam este território deparam-se com a enorme dificuldade em encontrar uma colocação profissional, dando “sinais visíveis de desencorajamento e de desafeição pelo trabalho”, sobrevivendo ao dia-a-dia num registo de subsidiodependência³⁷.

As más condições de habitabilidade são uma realidade agravada pelas dificuldades económicas graves e pelo retorno de alguns que arrendaram casas fora do bairro mas, devido a circunstâncias adversas da vida, deixaram de as poder pagar e tiveram de regressar a casa dos pais e/ou familiares próximos. A sobrelotação é uma constante, um fenómeno acrescido pela impossibilidade de desdobramentos na Gestão do Parque Habitacional, segundo o Regulamento de Gestão do Parque Habitacional da Câmara Municipal do Porto. Os desdobramentos não são permitidos embora, no caso de situações muito específicas, os técnicos possam submeter o caso para apreciação. Segundo a DomusSocial (2016), os novos núcleos familiares que se vão formando dentro das habitações sociais podem solicitar uma casa social própria, desde que um dos elementos não esteja inscrito.

Com índices de pobreza muito elevados, grande parte dos agregados familiares do bairro Cerco do Porto subsistem com o apoio da reforma (29.94%), do Rendimento Social de Inserção (13.39%), da pensão de sobrevivência (12.38%) e de outros rendimentos (8.27%), subsídio de desemprego (8.16%), pensão de alimentos (2.81%) perfazendo um total de 74.95%³⁸.

Quadro IV – Rendimentos da População do Bairro Cerco do Porto³⁹

Rendimentos	Nº
Reforma	532
Vencimento	368
Rendimento Social de Inserção	238
Pensão de Sobrevivência	220
Outros Rendimentos	147
Subsídio de Desemprego	145
Pensão de Alimentos	50
Não Definido	31
Trabalho Independente	22
Complemento Solidário para Idosos	14
Bolsa	6
Subsídio de Doença	4

³⁷ CerPorto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto). Bairro do Cerco do Porto.

³⁸ DomusSocial EM2016.

³⁹ DomusSocial EM2016.

A maioria dos contextos familiares são vulneráveis, sendo que grande parte dos progenitores revela fracas competências parentais – agravadas pela inexistência de modelos de identificação positivos – assim como pessoais e/ou sociais e relacionais. Estas famílias acabam por sofrer o estigma da exclusão a vários níveis. Habitualmente provêm de estratos sociais muito baixos, com percursos de vida em circuitos de marginalidade, com um total desinteresse pela escola, formação profissional ou emprego, sem hábitos de cumprir horários ou quaisquer outras regras, nomeadamente de conduta. Quando existem, são muito ténues. Sem qualquer tipo de prática de participação e poder ocupam, muitas vezes, um lugar na sociedade frequentemente desvalorizado⁴⁰.

De um modo geral, vive-se uma cultura do imediatismo e da efemeridade, sem grandes projetos de vida ou objetivos a alcançar. Nesse sentido, o amanhã é ignorado pois, caso contrário, implicaria fazer planos e projetar. Assim sendo, resta o dia de hoje, o presente, vivido com uma postura de desenrasca e do vale-tudo. O quotidiano é vivido somente com foco no presente e num “desenrasca” sem planos e objetivos que, por vezes, resulta em modos de subsistência ilegais, como explica Marques et al.:

“Fornecendo um suporte securizante que, de algum modo, permite viver sem projetos e fazer face às necessidades imediatas, o ‘gueto’ forja uma espécie de organização bem adaptada ao exercício de uma função predominante: viver o instante presente, dia a dia, hora a hora e até minuto a minuto, criar uma certa desenvoltura em matéria de expedientes, legais ou ilegais” (Marques et al., 2014, p.15).

Predominam os comportamentos desviantes, nomeadamente o consumo de substâncias ilícitas, que são de muito fácil acesso. O Instituto da Droga e Toxicodpendência reporta a existência de jovens consumidores com idades entre os 18 e os 25 anos e crianças e jovens com comportamentos de experimentação, em idades muito precoces, entre os 10 e os 11 anos⁴¹.

Todas estas situações têm vindo a contribuir para um aumento de sem-abrigo e da população alcoólica, com consequências diretas, por exemplo, em casos de violência doméstica. De acordo com o relatório anual de 2015 da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental (CPCJPO) a problemática que registou um maior número de sinalizações foi a exposição a situações de violência doméstica (186), nomeadamente aquelas em que os menores são vítimas indiretas, estando expostos à violência interpaparental. A esta seguem-se “outras situações de

⁴⁰ Candidatura do projeto Cercar-te ao Programa Escolhas 6ª Geração. Bairro do Cerco do Porto.

⁴¹ Contrato Local de Segurança (2015). Bairro Cerco do Porto.

perigo” (163), perfazendo estas duas problemáticas, uma percentagem do volume processual global de cerca de 45% (Trigó, 2015).

De referir que os dados disponibilizados pela CPCJPO referem ao total das freguesias em que opera (Campanhã, Bonfim e Santo Ildefonso), sendo que Campanhã ocupa 65% do volume processual global das três.

Todos estes factos e mensagens que foram passadas para o exterior transformaram, aos poucos, o bairro do Cerco do Porto num crescendo de problemas graves e de difícil resolução. As notícias divulgadas pela imprensa em muito contribuíram para este fenómeno, que veio agravar ainda mais o estigma em relação ao bairro.

Talvez por isso seja um dos mais mediáticos bairros da cidade do Porto. Foram inúmeras as vezes em que foi notícia, quase sempre pelos piores motivos: criminalidade, tráfico e consumo de droga, violência doméstica, entre outras, numa lista quase transversal a tantos outros bairros sociais do Porto mas que, talvez pela sua dimensão geográfica e populacional, se concentre e ecloda mais facilmente neste território.

“À luz desta imagem social mediaticamente construída, o Bairro do Cerco do Porto configura-se como um dos principais ‘bairros-problemas’, pois é tido como um dos ‘bairros maus’ gerando sentimentos de medo e de receio na população da cidade e em toda a Região Metropolitana envolvente” (Guerra, 2002, p.67).

A cultura de violência e criminalidade encontra-se, frequentemente, associada à minoria étnica cigana. Esta presença surge, muitas vezes, como o motivo de tensões sociais entre esta e os denominados de maioria autóctone. Tal fenómeno resultou do realojamento de famílias oriundas de outros bairros sociais como o São de Deus e/ou o Aleixo, que teve início em 2004. O processo de realojamento não foi pacífico já que, na opinião de muitos moradores, viria a descaracterizar o Cerco do Porto e a agravar, ainda mais, as problemáticas residentes.

Recorde-se que as famílias da minoria étnica cigana foram realojadas em diferentes bairros sociais da cidade, nomeadamente no Lagarteiro, mas a grande maioria concentrou-se no Cerco do Porto:

“Quando o bairro São João de Deus foi abaixo a política de realojamento veio descaracterizar o bairro do Cerco. As pessoas que vieram de São João de Deus dominaram o ambiente. A maioria era de etnia cigana e criaram algumas mudanças no bairro a nível de criminalidade. As pessoas que moravam aqui começaram a ficar mais receosas e a fecharem-se em casa. Essas pessoas causavam mau ambiente, não tinham higiene nenhuma na manutenção dos espaços. Muita gente ficou desagradada e pediu para sair do

bairro. Com os realojamentos houve uma descaracterização da população do bairro. O bairro do Cerco sempre teve problemas associados, mas não eram tão graves. O bairro São João de Deus era um bairro sem regras, em que toda a gente fazia o que queria e essas pessoas vieram para o Cerco com esses hábitos. Para o resto da população foi muito difícil aceitar estes hábitos. As pessoas que cá moravam isolaram-se. Agora é uma amálgama de pessoas” (Rocha⁴², entrevista, 13 de fevereiro, 2016).

Se, por um lado, os moradores não querem a comunidade cigana como vizinha, por outro, existe uma certa atração por esta etnia, sobretudo entre os mais jovens. Este fenómeno já nos havia sido referido, diversas vezes e por diferentes entidades, pelo que tivemos oportunidade de o observar, com alguma frequência, sobretudo na EBS do Cerco.

Muitos jovens da maioria autóctone sentem-se fascinados por esta cultura e tentam fazer parte dela através do modo de vestir, de andar, de falar, da própria postura e interesses como, por exemplo, pela música produzida pela minoria étnica cigana:

“Às vezes os grupos de ciganos têm dois ou três que não o sendo, estão a fazer a mesma coisa. Alguns não são, mas gostavam de ser... têm comportamento, põem o cabelo igual...” (Bragança⁴³, entrevista, 1 de julho, 2016).

Muitas vezes, este deslumbramento resulta em relacionamentos amorosos com membros da comunidade cigana, maioritariamente entre raparigas da maioria autóctone e rapazes da minoria étnica cigana que, na esmagadora maioria dos casos não resultam. O motivo prende-se com o facto de os rapazes se encontrarem comprometidos, desde muito novos, a raparigas da sua própria comunidade, com quem acabam por casar.

⁴² Ajudante de ação direta do Rendimento Social de Inserção. CerPorto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto). Bairro do Cerco do Porto.

⁴³ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

2 Ser Criança no Bairro de Habitação Social



Imagem n°4: Perspetiva da EB/JI do Lagarteiro para o bairro (Tiago I, 12 de junho, 2014).

Ser criança pode ter diferentes significados e sentidos, que se traduzem em modos de estar e de ser diversos dependendo do tempo, da época e do espaço, sendo que o lugar que a criança ocupa hoje “nos quotidianos não é o mesmo nem o é, seguramente, ainda, em todos os sítios e num mesmo tempo” (Trevisan, 2007, p.2).

Segundo Marchi (2007), existe uma “consciência da diversidade de infâncias” que remete para a existência de desigualdades sociais entre crianças, um pouco por todo o mundo. Trata-se de uma realidade que não podemos ignorar e assinala uma diferenciação na própria infância, fruto de diversos fatores que combinados resultam no desdobramento de muitas infâncias.

Todos estes dados originam diferentes mundos dentro de um só mundo, mas bastante apartados uns dos outros, em que as vivências, experiências e oportunidades não são iguais para todos, nomeadamente para as crianças. São as diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, tal como refere Sarmento:

“Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. Uma criança da classe média europeia, do género masculino, do grupo etário, por exemplo, dos 6 aos 12 anos, da etnia dominante e raça branca tem muito mais possibilidades de viver com saúde, de aceder à educação escolar, de ter tempo para brincar e de aceder a alimentos, roupas, condições de habitação, jogos e espaços de informação e lazer que uma criança do mesmo grupo etário, mas que tenha nascido em África ou na América do sul, pertencente a meios populares e que integre o género feminino: são muito menores, neste caso, as possibilidades de estudar, brincar e aceder a bens de consumo, e muito maiores as possibilidades de estar doente e de ter sobre os ombros as responsabilidades e os encargos domésticos. Esta comparação, um pouco trivial, é ilustrativa da diversidade social das crianças, que ocorre se tomarmos cada um dos factores de estratificação por si, ou se considerássemos a todos no seu conjunto” (Sarmento, 2005, p.370-371).

As crianças que vivem no bairro de habitação social são iguais a tantas outras mas, também, muito diferentes pelos contextos espaciais e sociais em que se encontram inseridas, que as influenciam nos modos de ser e estar. Como tal, estas circunstâncias devem ser tidas em conta, pois possibilitam-nos uma melhor compreensão das suas ações (Bogdan et al., 1994).

A informação que a criança recebe a partir do bairro proporciona-lhe uma percepção diferente da realidade social em geral:

“A informação dada a uma criança através da cidade, da aldeia, da vida na montanha ou próximo do mar prepara-a diferentemente para a dimensão íntima do espaço construído, da vida e das relações de sociabilidade e de solidariedade com os outros. Uma criança que nasce e cresce num bairro social forma um imaginário e uma percepção da realidade social bem diferente duma outra que nasce numa zona chique e valorizada de qualquer cidade” (Leandro et al., 2000, p.8).

O bairro de habitação social é marcado por uma realidade que se traduz, muitas vezes, em isolamento, estigma, exclusão e mesmo autoexclusão. Algumas crianças encontram-se expostas a situações de perigo, como negligência parental ou violência doméstica. Frequentemente têm percursos escolares pautados pelo fracasso, alimentados pelo desinteresse dos próprios pais pela escola e, conseqüentemente, pela educação dos filhos.

O testemunho de Isabel sobre o seu quotidiano de vida, como criança que mora no bairro Cerco do Porto, transporta-nos para uma realidade não comumente experimentada, na infância, pela maioria das crianças que vivem na mesma cidade (Porto). Rusgas policiais, tiroteios e arrombamentos forçados associados a violência extrema são palavras pouco ou nada utilizadas pela maioria das crianças que habitam outras zonas da cidade, nomeadamente as mais valorizadas. Para Isabel, a realidade do dia-a-dia consegue ser bem diferente e bastante mais assustadora:

“Às vezes, até tenho medo de sair de casa. Houve uma vez que *teve* de vir aqueles polícias de carrinha, porque começaram ao tiroteio dentro de uma casa no rés-do-chão. Começaram a andar ao tiroteio, partiram os vidros, assaltaram a casa, partiram tudo que é mesmo ao lado da minha. Tem o rés-do-chão, tem as casas... São todas assim, por baixo, e depois, por cima, tem um bloco. A minha casa é a X e, nas casas, na primeira casa que há ali, no Y, a primeira casa de baixo... Já houve lá essa coisa” (Isabel, entrevista, 22 de fevereiro, 2015).

Os contextos sociais e espaciais devem, assim, ser tidos em conta pois representam um quotidiano experimentado ou assistido por algumas das crianças que habitam e/ou se movem nestes territórios, contribuindo para a construção da sua identidade “num processo evolutivo

continuo, segundo uma sucessão de fases que podem variar em função da diversidade dos contextos sociais a que o indivíduo acede” (Marques et al., 2014, p.23). Como explica Sarmento: “as mudanças na condição social da infância são desigualmente experimentadas pelas crianças e, elas próprias exprimem as transformações dos seus grupos sociais, étnicos e culturais de pertença” (Sarmento, 2011, p.587).

O contexto social e espacial em que o indivíduo se move constitui, assim, um importante elemento de socialização, pois este território e as relações de sociabilidade que o indivíduo ali desenvolve têm implicações muito significativas no seu processo de formação. No bairro a criança apreende, experimenta, explora e encara a realidade que a envolve segundo a sua própria perspectiva, que é única e pessoal (Lansdown, 2011), num processo que, também, vai construindo a sua própria identidade:

“Partindo da hipótese que a identidade individual se constrói, não somente na infância mas ao longo da vida, que nunca é um dado adquirido, que se constrói e reconstrói no seio de uma pluralidade de redes de interação, familiares, profissionais, sociais, que situam o indivíduo no mundo, em cada momento da sua vida, faz sentido interrogarmo-nos sobre os obstáculos que dificultam ou impedem esse processo crucial, para a inserção social, que é a identificação do indivíduo com um ‘nós’” (Marques et al., 2014, p.13).

A identidade individual, nomeadamente o potencial, vai ser mais ou menos desenvolvido conforme os pratos da balança das oportunidades, com que os indivíduos se deparam ao longo da vida, pendam mais para um lado ou para outro. O acesso às oportunidades é desigual e, mais cedo ou mais tarde, este condicionamento acaba por se refletir no percurso de vida traçado: “As estratégias de sobrevivência dos indivíduos depende muito do espaço vivido, sentido, que condiciona, constrange ou favorece determinado tipo de comportamento social” (Pinto, 2007, p.104).

Grande parte das crianças que participaram no presente estudo, provêm de uma condição social desfavorável e, por vezes, de situações continuadas de pobreza, exclusão e precariedade social, numa verdadeira espiral de problemas sociais. As principais problemáticas com que estas famílias se deparam encontram-se interligadas e formam uma cadeia de condicionamentos que se refletem nos seus quotidianos.

Muitas destas crianças nasceram e cresceram em famílias socialmente vulneráveis – marcadas por ciclos de pobreza e exclusão social, em parte fruto da baixa escolaridade e qualificações precárias que dificultam a inserção no mercado de trabalho –, muitas vezes,

marcadas pela ausência das figuras parentais. Perante a inexistência de algumas competências parentais, frequentemente, as crianças assumem essa responsabilidade para si próprias, procurando gerir as rotinas e tarefas do quotidiano associadas aos compromissos com a escola e afins, enquanto outras, vão seguindo de acordo com as agendas e interesses dos próprios pais, como explica Oliveira:

“Acho que é mais a questão dos pais. Nós temos miúdos que são responsáveis e que, se sabem que a determinada hora têm de estar em determinado sítio, são eles que tomam a iniciativa de avisar os pais ou até de chamar, de manhã, os pais. Mas há outros miúdos que ainda não chegaram a esse patamar. Muitas vezes, chegam atrasados ou até faltam às atividades, porque os pais não os trazem. Há uma falta de responsabilização dos pais, uma falta de competência dos pais. Temos atividades que os miúdos faltam, com autorização assinada para eles participarem na atividade. Isto para nós também é frustrante. Falta de comprometimento por parte dos pais para connosco. Mais tarde, não transferem essas competências para os filhos” (Oliveira⁴⁴, entrevista, 30 de março, 2015).

Por vezes, negligenciadas, algumas crianças adotam modelos de identificação que se refletem em comportamentos de risco ou práticas desviantes, com uma forte influência dos pares, com consequências ao nível do absentismo e abandono escolar precoce, sendo que várias crianças apresentam reprovações escolares⁴⁵:

“A pura ausência das figuras parentais, em virtude da sua dependência das drogas ou de outras práticas altamente disruptoras (por exemplo, o alcoolismo e o desemprego) da vida familiar e gravemente atentatórias do auto conceito (por exemplo, a prostituição), até às situações de monoparentalidade que se traduzem numa real dificuldade de educar” (Marques et al., 2014, p.19).

Esta conjuntura familiar vivida, por vezes, no bairro do Cerco do Porto e no Lagarteiro perpetua-se através de uma cultura da pobreza, numa atitude que transcende a ausência de bens materiais, mas que se agarra a um conjunto de comportamentos, valores e atitudes característicos de uma “cultura da pobreza” que se traduz “num conjunto de mecanismos de defesa que os pobres têm para conseguirem sobreviver e defender-se da dureza das suas condições de existência” (Lewis, 1973, p.25).

⁴⁴ Coordenadora do Programa Escolhas “O Lagarteiro e o Mundo”. Bairro do Lagarteiro.

⁴⁵ Candidatura do projeto Cercar-te ao Programa Escolhas 6ª Geração. Bairro do Cerco do Porto.

Esta cultura da pobreza gera indivíduos pouco qualificados e motivados que, conseqüentemente ingressam em empregos precários, num perpétuo ciclo de descarte mútuo, como explica Machado et al.:

“Tão fracamente qualificados, os segmentos do mercado de trabalho a que conseguem aceder, por vias informais e de proximidade (a loja do bairro, o trabalho através da mãe ou de amigos e vizinhos), são os mais precários e menos integradores, onde os esperam empregos descartáveis, num duplo sentido: os empregos descartam-nos facilmente e eles descartam facilmente os empregos” (Machado et al., 2009, p.69).

Para alguns indivíduos, o futuro apresenta-se vazio, desprovido de objetivos ou anseios, traduzindo-se frequentemente em adultos quase sem perspectivas. As crianças que vivem neste cenário perpetuam, geralmente, este registo de carência social e económica com poucas esperanças de uma vida melhor. Algumas conseguem ir mais além e quebrar o ciclo de uma cultura da pobreza (Lewis, 1973) e exclusão que herdaram dos pais e avós que, caso não seja quebrada, tem praticamente assegurada a sua continuidade através das gerações vindouras:

“No entanto, é demonstrado que, quando os factores de risco se agrupam na vida das crianças, a probabilidade de problemas posteriores e comportamentos problemáticos aumentam desproporcionalmente (Rutter, 1980; Armstrong e outros, 2005). Os factores de risco podem surgir como resultado de problemas na comunidade (como crescer numa vizinhança desfavorecida ou desorganizada), nas escolas (por exemplo, baixo rendimento escolar observado pela primeira vez durante os anos do ensino primário ou frequência de uma escola cuja organização e ética são pobres), em características individuais (como hiperatividade e impulsividade), através do convívio com um grupo de colegas "negativos", e por meio de problemas familiares (que variam entre baixos rendimentos a supervisão e disciplina insuficientes)” (France & Utting, 2005, p.79).

Nascer e crescer em bairros de habitação social, como o Cerco do Porto ou o Lagarteiro, não significa a antecipação de uma vida marcada pela precaridade e insucesso pessoal e profissional, mas contribui para que assim seja. Como refere Pinto, existe uma tendência para os indivíduos viverem de acordo com o estilo de vida do seu agregado de pertença: “infelizmente também é possível constatar que no Lagarteiro o que mais se verifica é a reprodução social que deixa a geração seguinte na mesma posição estrutural e social em que se encontrava a geração antecedente” (Pinto, 2007, p.142). Não existe uma fórmula matemática que dite uma sentença na qual o futuro tenha de ser uma réplica do presente experimentado, ainda que o risco de identificação com os pares e uma forte influência dos mesmos deva ser levada em conta:

“Se hoje, integrados nos respetivos agregados familiares, se encontram abaixo da linha de pobreza, no futuro próximo, enquanto adultos responsáveis por novas famílias, têm uma grande probabilidade de permanecer abaixo dessa linha, expostos a processos de exclusão social. Não sendo, como veremos, o único caminho ao alcance dos jovens do bairro é, no entanto, frequente encontrar rapazes e raparigas nestas circunstâncias. (...) A conjugação de determinados fatores e eventos negativos na esfera familiar, na escola, no mercado de trabalho, deixam-nos numa situação de vulnerabilidade social” (Machado et al., 2009, p.21).

Neste contexto social, também existem casos de sucesso, embora sejam considerados quase sempre a exceção à regra e, por isso, tão facilmente identificáveis. Por assim serem, destacam-se dos demais. Tratam-se de famílias de pais trabalhadores e crianças empenhadas na escola com objetivos que contemplam um futuro melhor, alcançável graças a uma retaguarda familiar estruturada, que incentiva um percurso escolar de sucesso e o afastamento de comportamentos desviantes:

“Também temos famílias que ambos trabalham e têm os filhos na universidade. Querem é sair do bairro. Os sogros do filho vão almoçar ao bairro e metem o carro no sítio onde costuma parar o cigano. Ele vai bater-lhes à porta a insultá-los... Não há lugares marcados no bairro do Lagarteiro, mas toda a gente sabe que fulano costuma pôr ali o carro e já não põem. Um dia vem um senhor de fora que não sabia e põe o carro no sítio dele e há *porrada...*” (Pinto⁴⁶, entrevista, 1 de fevereiro, 2016).

Ainda assim, o trajeto de vida de cada criança resulta da combinação de diversos fatores que caracterizam a envolvência social e económica em que se encontra inserida, mas também da construção que consegue fazer da sua própria história, nomeadamente do seu futuro. O meio social pesará sempre e soma constrangimentos, mas não dita o futuro. Para estas crianças, nem todas as oportunidades estarão ao seu alcance mas, nem todos os ensejos se lhes encontram vedados.

⁴⁶ Assistente social. Junta de Freguesia de Campanhã. Porto.

2.1 O Meu Bairro é o Meu Mundo

A vida no bairro de habitação social está associada a diversos fatores, como analisámos anteriormente, que fazem deste território um lugar com características muito próprias e específicas. Ainda assim, as condições e condicionantes de espaços como o Cerco do Porto ou o Lagarteiro não limitam a liberdade de ser criança naquele local.

Sentimentos de segurança e proteção emergem como resultado de um profundo conhecimento do território, tantas vezes percorrido e explorado, ainda que, muitas vezes, de modo forçado, já que o lar nem sempre cumpre a função protetora e acolhedora que supostamente lhe compete. Para a esmagadora maioria das crianças que participaram neste estudo, o bairro-rua representa, com frequência, uma segunda casa já que na primeira nem sempre encontram um bom ambiente familiar ou encontram as condições adequadas para ali permanecerem:

“[Bairro do Lagarteiro] A rua ou o muro é um local mais apetecível. Estas crianças sabem que o ambiente familiar é tenso, caracterizado pelos conflitos pelas agressões pelas ameaças. Por isso, preferem a rua. Há muito poucas condições ou nenhuma para estudar ou descansar” (Pinto, 2007, p.137).

As fracas condições de habitabilidade, muitas vezes com sobrelotação destes espaços, aliada, frequentemente, a alguma desestruturação familiar, convidam a saída para a rua, tanto de crianças como de adultos. Na rua encontram os pares, a que se associam de acordo com interesses e/ou afinidades:

“Encontramos construções antigas, pequenas, mal conservadas e superlotadas, comuns nos bairros periféricos (...) e outros bairros sociais em Portugal, em alguns casos sem condições básicas de moradia. Isso faz com que os moradores saiam para a rua, organizem-se e reorganizem-se em grupos por afinidade, identificação, religiosidade, solidariedade, atividades desempenhadas, idade, enfim, uma boa variedade de fatores que restabelecem no espaço das ruas o que não pode ser vivido nas casas e nas famílias” (Paula, 2012, p.10).

O andar e brincar na rua fazem parte do quotidiano das crianças que habitam o bairro e encaram este espaço como uma segunda casa. A porta da rua está, muitas vezes, aberta e a barreira com o exterior nem sempre existe. O quotidiano acontece dentro e fora, fora e dentro. Todos os elementos que fazem parte da rotina da criança estão concentrados naquele pedaço de território físico, como explica Jonathan Test, no seu desenho. O bairro é o local onde tem a sua casa, assim como a família, mas também onde brinca e faz amigos.



Imagem nº5: “Eu estou a jogar à bola, está aqui o meu prédio e a minha família toda” (Jonathan Test, 10 de novembro, 2013).

No bairro, a escola, os amigos e as brincadeiras fazem parte dos quotidianos das crianças que ali habitam, incluindo as instituições que, embora possam não ser frequentadas pelas crianças, fazem parte do dia-a-dia, simplesmente, por ali se encontrarem situadas, como explica Diogo:

“Eu tenho aqui amigos no bairro, tipo o Jonathan Test. Nós antes de *ir* para a escola combinamos vir para o campo do bairro, brincamos, damos trambolhões. Eu estou perto dos meus amigos. No ATL já me conhecem. Vou lá e brinco com os meus amigos, que eu já andei lá dois anos” (Diogo, entrevista, 21 de janeiro, 2014).

Na maioria dos casos a família, direta e/ou alargada, vive no bairro, os amigos moram na porta ao lado ou no bloco adiante, a escola básica e o CATL ficam no epicentro do bairro, o café e a pequena mercearia também.

O quotidiano desenrola-se entre a escola, para alguns o CATL, a casa dos familiares e dos amigos e, naturalmente, a rua, cenário de brincadeiras, onde as crianças interagem e se divertem: “É muito calminho o bairro. Podemos andar por onde nós quisermos... Podemos sair à rua quando nos apetecer, nós brincamos, nós jogamos à bola, etc.” (Jonathan Test, entrevista, 12 de novembro, 2013).

A rua está ali para quando “apetece”. É palco de brincadeiras e transforma-se no imenso parque infantil que o bairro não tem. De bicicleta ou a pé, sozinho ou acompanhado, há sempre um amigo, primo, vizinho ao dobrar da esquina pronto para a brincadeira. A bola nos pés é uma companhia constante e partilha-se com quem aparecer e quiser ir até ao campo jogar ou apenas bater bolas no meio da rua. No bairro, as crianças disfrutam mais do espaço exterior e dispõem de uma maior liberdade para o jogo de/na rua, que proporciona espaços de brincadeira por

excelência (Tranter & Doyle, 1996). Em contextos economicamente desfavorecidos, o espaço rua surge como um importante foco de lazer e interação, surgindo como local de eleição e alternativo aos equipamentos que não existem no bairro (Matthews, 2001).

O bairro transforma-se e vai-se moldando ao sabor dos desejos e conveniências dos mais novos que, todos os dias, dele se apoderaram. Com um pouco de imaginação, as crianças transformam o bairro e dão-lhe a forma mais apetecível para a brincadeira do dia. O jogo de pares torna-se possível graças ao “encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras”, proporcionando a aquisição de ferramentas que ajudam a proteger e possibilitam uma adaptação às circunstâncias com que a criança se depara dia após dia (Neto, 2000, p.2).

O facto de o bairro não ter um parque infantil, ou áreas criadas especificamente para as crianças, de certo modo promove as brincadeiras na rua, propiciando a exploração do espaço físico e dando asas à criatividade, como explica Carvalho:

“Na ausência de parques infantis ou quaisquer outras áreas especialmente concebidas para uso recreativo nas suas vizinhanças, as crianças são principalmente enviadas para a rua. Por um lado, dá-lhes a possibilidade de explorar plenamente o seu ambiente físico e social, mas simultaneamente as expõe a uma série de outras situações que são claramente menos desejáveis e que potencialmente geram diferentes riscos” (Carvalho, 2012, p.105).

As vivências destas crianças na rua do bairro, nomeadamente através das brincadeiras que ali desenvolvem com os amigos, proporcionam processos de descoberta onde surgem “oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais” (Bento, 2015, p.131), como descreve Flávia no seu desenho. O bairro é sinónimo de brincar e estar com os amigos.



Imagem nº6: “Brincar todos em conjunto. Brincar, *ser* todos amigos. Uma menina a saltar às cordas e uns a jogarem um jogo. Uma casa onde os meninos vivem. O sol *tá* a sorrir e a iluminar-se para todas as crianças, porque todas as crianças estão a brincar juntas” (Flávia, 13 de novembro, 2013).

Na rua brinca-se, joga-se e faz-se amigos. Na opinião de Neto, o espaço exterior é privilegiado no que toca ao desenvolvimento social e ao estabelecimento de relações interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento da criança, sobretudo através do jogo informal que proporciona importantes aquisições motoras, percetivas e sociais (Neto, 1997). Existe, assim, uma espécie de cultura de rua que contribui para o “desenvolvimento da criança, nomeadamente em experiências de jogo informal decisivas nas aquisições motoras e sociais” (Neto, 2006, p.37).

Como explica Neto, a rua do bairro oferece múltiplas oportunidades para as crianças brincarem e jogarem, dando asas a uma criatividade que se traduz em processos de desenvolvimento social e da criança, como atesta Flávia no seu relato, em que evidencia a rua como cenário privilegiado para as brincadeiras que a imaginação permitir:

“Às vezes, temos uma árvore e estamos a brincar aos escuteiros e subimos com cuidado à árvore. Quando estamos aborrecidos brincamos sempre a isso. O bairro tem muitas coisas para fazer... Às vezes, estamos a fingir que estamos numa selva. Às vezes, no jardim zoológico” (Flávia, entrevista, 21 de janeiro, 2014).

Desde há alguns anos fala-se, cada vez mais, na exclusão da infância do espaço (Zeiher, 2001), nomeadamente na limitação do tempo que as crianças brincam no exterior sem supervisão dos pais, sobretudo por receio de serem alvo de perigosidades várias (Gill, 2010). Aos poucos, as crianças foram sendo “obrigadas” a trocar o exterior das ruas pelo interior das casas, um processo motivado pela preocupação generalizada com perigos como a pedofilia e afins, pelo aumento do trânsito rodoviário mas, também, da tecnologia que remete as crianças para uma secretária (Pereira & Neto, 1999).

As transformações citadinas operadas ao longo dos tempos foram dando lugar a ruas estreitas e grandes avenidas, predominando a falta de espaço e a elevada circulação de veículos automóveis motorizados. Apesar de os bairros sociais em estudo se encontrarem inseridos numa grande cidade, a exclusão da infância do espaço praticamente não se verifica. A reduzida circulação de veículos, a rara movimentação de indivíduos exteriores ao bairro e a presença constante de moradores/vizinhos nas janelas, entradas e ruas transmite uma sensação de segurança que contrasta com os perigos associados a uma grande cidade:

“Conheço muitas pessoas. Ali atrás da escola também conheço, moram lá primos meus. (...) Ando na rua só nas férias e nos fins-de-semana, porque eu saio da escola, vou para o ATL e depois vou para casa. Já andei, porque agora há poucas coisas, os meus primos agora

nunca estão aqui. Às vezes, vou para os computadores, só que nas férias já não abrem. Fico em casa, meto-me a ver vídeos, a estudar...” (Quaresma, entrevista, 13 de novembro, 2013).

A convivência com os que ali habitam, já que todos (ou quase todos) se conhecem, faz daquele território um lugar privilegiado para a mobilidade das crianças. As limitações às possibilidades de ação da criança que dominam o quotidiano citadino – com consequências ao nível da perda de mobilidade –, praticamente não se refletem no contexto destes bairros de habitação social.

Com refere Valentine (2004), as crianças que habitam lugares mais desfavorecidos, como os bairros em estudo, quase não sofrem perda de autonomia e mobilidade nos espaços públicos – neste caso as ruas do bairro, em que se movem com um enorme à vontade –, sendo que a esmagadora maioria das vezes brincam na rua sem qualquer tipo de supervisão.

Ainda assim, a infância no bairro também se faz em frente à televisão e ao computador. Não obstante, as horas despendidas com estes equipamentos são encurtadas por uma cultura de exterior, de estar/andar na rua – vivida não apenas pelas crianças, mas por todos os habitantes do bairro – e pela aliciação dos projetos/iniciativas (como o Programa Escolhas) que existem no bairro e atraem muitas crianças, que ali passam muitas horas, sobretudo depois da escola:

“O espaço rua – aqui entendido como o espaço público do bairro – é alvo de uma apropriação muito intensa por parte da população residente. O espaço público ocupa um lugar importante na vida quotidiana das crianças, jovens e idosos. Num certo sentido, é um espaço familiar onde os indivíduos encontram os seus “pares”, isto é, indivíduos da mesma idade e categoria social” (Marques et al., 2008, p.12).

Apesar de serem inúmeros os predicados positivos apontados ao bairro, muitas das crianças que participaram neste estudo revelam – a par com o gosto por aquele espaço – algum desgosto, sobretudo devido a questões relacionadas com a habitabilidade e o comportamento de alguns moradores, tal como explica Sofia: “não destruïrem o bairro, porque há trabalhadores que quase todos os dias vêm para o bairro limpar, porque as pessoas que moram aqui destroem o bairro” (Sofia, entrevista, 12 de novembro, 2013).

A degradação das casas, os grafitis, as ruas com paralelos soltos, o lixo nas ruas e o comportamento das pessoas, sobretudo a agressividade e o barulho, são apontados como os principais fatores de descontentamento. Na opinião das crianças, a resolução destas questões transformaria o bairro num lugar onde a manutenção das habitações, ordem, limpeza e civilidade

seriam assumidos como os principais pilares de um território harmonioso. Este parecia ser, para a grande maioria das crianças que participaram neste estudo, um objetivo a alcançar:

“Gostas do bairro do Lagarteiro?”

“Mais ou menos. No bairro, estragam tudo. Como aquele campo que já está todo estragado. As redes e isso. As bolas até já saem para a rua e podem calhar de partir um carro ou aleijar alguém...”

“Gostas ‘mais ou menos’ do bairro por causa disso?”

“Hum... sim. Por causa disso. Às vezes, estão coisas boas aqui no bairro. Não estou a dizer que é muito mau, mas também há coisas más. Por exemplo, as *porradas*, quando há aqui... Quando estragam tudo, também não é muito bom. E há as coisas boas. Há a gente que convive aqui com os amigos e que dão um certo valor ao bairro” (Tiago I, entrevista, 4 de novembro, 2013).

No bairro nem sempre tudo é perfeito, ou corre pelo melhor. Muito há a apontar e muito haveria a fazer para uma efetiva mudança, como veremos adiante, porque nem só com “bom ou mau” se caracteriza um lugar. Se assim fosse, estaríamos a abordar as intenções das crianças para com este território sob uma perspetiva meramente binária do bom ou mau, seguro ou perigoso, pelo que procurámos conhecer as suas opiniões de um modo mais abrangente sobre aquele local (Jung, 2015).

A par do gosto e do desgosto pelo bairro (Pinto, 1994), as crianças apontam, com um certo desagrado, o que ali não existe e deveria existir. Para além do que não está bom e deveria ser melhorado, as crianças sentem falta do que nem sequer existe, como um parque infantil, onde pudessem brincar e passar o tempo:

“Podiam mudar as casas, podiam fazer mais um parque só para crianças, aquele podia ser para crianças e para grandes, podiam fazer um parque para crianças com balancés. Assim, ao sábado, porque no domingo temos de nos deitar cedo, podíamos ir para lá e nas férias e isso. Podia-se fazer um ao lado do outro” (Bruna, entrevista, 13 de novembro, 2013).

Embora nem sempre o bairro se apresente como o local idealizado para morar, devido às inúmeras problemáticas associadas, como explica Marques, a maioria das crianças que participaram neste estudo afirma gostar de aqui viver e não refere vontade em sair deste território. Não obstante, sentem as dificuldades que lhe estão associadas e, em momentos específicos, reduzem o gosto pelo bairro ou o prazer de ser criança naquele território, como quando observam situações associadas, por exemplo, ao consumo e tráfico de droga:

“Fundamental é, também, saber o que sentem eles quando percebem que o lugar onde residem significa ser visto, pelos outros e pelos próprios, como inferior e tratado como menos consideração, significa ter vergonha de o dizer por ser associado ao consumo e tráfico de drogas, significa ser observado com desconfiança e com receio na escola, ou, ainda, não ser aceite em meios diferentes dos seus e ficar preso num universo de iguais” (Marques, 2014, p.188).

A dureza de algumas vivências, associada ao estigma que categoriza o bairro, reúnem os ingredientes necessários para que este lugar se torne indesejável e alvo de vergonha: “Quando há muita confusão... às vezes, o tiroteio... No Natal, uma pessoa já foi, por exemplo... já deu no jornal que uma pessoa foi morta aqui no Cerco” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

O estigma territorial é frequente e remete, como vimos anteriormente, para uma autoexclusão que isola. Este fenómeno é sentido por adultos, mas também pelas crianças. Com frequência o gosto e o desgosto pelo bairro (Pinto, 1994) confundem-se e, em certos momentos, chegam a contradizerem-se:

“Há crianças que gostam de viver aqui, gostam da liberdade que têm, de poderem andar na rua, praticamente conhecerem toda a gente, terem muita família aqui. Isso fá-los sentir mais à-vontade e dá-lhes um sentimento de pertença. Falam das rusgas de forma natural. Sabem onde há sítios de risco, o que se passa... presenciam e acabam por amadurecer. Ou é o orgulho máximo, ou a vergonha, e escondem onde moram. Sofrem com o estigma. Nas televisões e nos jornais... algumas gostam de estar cá mas, como ouvem tanta coisa, não gostam” (Cavacos⁴⁷, entrevista, 13 de fevereiro, 2016).

Apesar do desgosto algumas vezes sentido, quando questionados sobre se gostariam de sair do bairro e viver num qualquer outro lugar, a esmagadora maioria afirma que não faz intenção de sair do bairro de habitação social. Podem ambicionar conhecer outros lugares, sobretudo a título de passeio – embora não seja um programa frequente –, mas reiteram que pertencem ao bairro e ali querem permanecer.

Naturalmente, ao espaço associam-se os fortes laços que vão criando naquele local, que os fazem sentir em casa e, quase sempre, os protegem do resto da cidade, do que não conhecem e que, talvez por isso, acabam por recluir:

“Porque tenho muitos amigos, eu não queria ir viver para outro lado, porque já tenho amigos e... eu vi uma coisa na televisão. Uma pessoa vem para um país, fica um dia. Depois

⁴⁷ Diretora técnica do CATL CerPorto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto). Bairro do Cerco do Porto.

vai para outro país, fica um dia, depois vai para outro país... sempre a viajar... arranjo amigos e depois abandono-os?!...” (León, entrevista, 4 de novembro, 2013).

As sociabilidades associadas a este lugar parecem estar no centro da atratividade sentida pelos mais novos. As pessoas e as relações sustentam o gosto generalizado pelo bairro, cuja geografia apenas as reforça ao permitir uma dinâmica de rua onde os encontros e brincadeiras têm lugar. As rotinas do dia-a-dia são recordadas tendo, quase sempre, como ponto de referência o bairro, os blocos, as entradas, as ruas e os recantos.

Todos estes elementos têm um forte peso, a par com a escola e os amigos, quando se trata de reproduzir quotidianos. A vida desenrola-se ali, naquele cenário, palco da infância vivida por quem tem como casa o bairro do Cerco do Porto ou do Lagarteiro:

“Brincar, estar com os meus amigos, gosto de estar com a minha mãe no meu bloco, gosto de estar a brincar na entrada. Às vezes, até brinco com as bolas, lá. As escadas estão a ficar, agora, de outra forma. É uma tijoleira igual àquilo [a apontar para os blocos]. Depois, também a minha porta não ia ser nova, que senão as outras pessoas têm a chave igual e podem entrar... e também tenho a chave de casa e um telemóvel. Eu, às vezes, ligo para os meus amigos” (León, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Nestes contextos sociais e territoriais, também os números denunciam os percursos de algumas crianças que, muitas vezes, tornam difícil a vivência nestes lugares. Segundo a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental (CPCJPO), que assiste as freguesias de Campanhã, Bonfim e Santo Ildefonso, em 2015, o bairro Cerco do Porto contava com 70 processos ativos e o bairro do Lagarteiro com 48 casos⁴⁸.

De referir que, aquando da realização desta investigação, do grupo de 38 crianças envolvidas no presente estudo, seis tinham processos ativos na CPCJPO. Nesse mesmo ano a CPCJPO contabilizou um total de 726 processos, dos quais 478 se concentravam em Campanhã, registando cerca de 65% do volume processual global das três freguesias em que atua. Os restantes processos (248) distribuíam-se pelas freguesias do Bonfim e de Santo Ildefonso. Segundo a CPCJPO 31.82% do total destes processos reportavam aos bairros de habitação social.

Do total de processos (231) em bairros sociais 30.30% estavam concentrados no bairro Cerco do Porto e 20.78% no bairro do Lagarteiro. Os restantes bairros sociais remetiam para 48.92% desta fatia:

⁴⁸ Relatório Anual 2015. CPCJ Porto Oriental.

“A freguesia de residência da criança regista também a predominância dos últimos anos, sendo a freguesia de Campanhã a que apresenta um maior número de sinalizações. Face ao exposto, não se registam mudanças significativas para além das acima mencionadas, mantendo-se a realidade da zona oriental da cidade do Porto, em matéria de promoção e proteção preocupante” (Trigó, 2015, p.11).

A sinalização de crianças em potencial situação de perigo foi maioritariamente efetuada pela Polícia de Segurança Pública, seguindo-se as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e os estabelecimentos de ensino, como é visível no quadro em baixo.

Quadro V – Entidades Sinalizadoras⁴⁹

Entidades Sinalizadoras	Nº Sinalizações
Polícia de Segurança Pública	146
Comissões de Proteção de Crianças e Jovens	87
Estabelecimentos de Ensino	50
Ministério Público	32
Estabelecimentos de Saúde	17
Instituições Particulares de Solidariedade Social	14
Lares e Centros de Acolhimento Temporário	8
Tribunal de Família e Menores do Porto	6
Anónimos	5
Projetos	5
Equipas de Protocolo de Rendimento Social de Inserção	5
Mãe	3
Próprio	3
Autarquias	2
Familiares	1
Vizinhos	1
Total	385

Das entidades que sinalizaram as situações de potencial perigo, 88.65% privilegiaram o contato escrito, tendo as restantes 11.35% optado por outros meios, nomeadamente pela comunicação presencial e telefone.

No universo total de 379 processos, a sinalização por via escrita referenciou 336 casos e os restantes 43 foram comunicados através das restantes modalidades de contato.

⁴⁹ Relatório Anual 2015. CPCJ Porto Oriental.

Quadro VI – Modalidades de Contacto para Sinalização⁵⁰

Modalidades	Nº Sinalizações
Correio Eletrónico	219
Ofício	113
Comunicação Presencial	27
Telefone	16
Fax	4
Total	379

Segundo a CPCJPO, as sinalizações de crianças em potencial situação de perigo distribuem-se em diversas tipologias de perigo. No topo desta lista destacam-se os casos de crianças expostas a situações de violência doméstica, com agressões físicas frequentes com risco de vida para a vítima (mulher/mãe), mas também para as crianças, “em que os menores são vítimas indiretas, isto é, são expostos à violência interparental” (Trigó, 2015, p.7).

Logo em seguida apresentam-se as outras situações de perigo que, somadas aos casos de violência doméstica, perfazem 45% da percentagem total do volume processual⁵¹.

Quadro VII – Tipologia de Perigo⁵²

Tipologia de Perigo	Nº Processos
Violência Doméstica	186
Outras Situações De Perigo	163
Negligência	140
Abandono / Absentismo Escolar	84
Mau Trato Físico	49
Comportamentos Graves Anti Sociais	42
Exposição a Modelos de Comportamento	16
Bullying	16
Mendicidade	14
Mau Trato Psicológico	13
Prática Qualificada como Crime	10
Abuso Sexual	9
Exposição a Comportamentos Desviantes	8
Abandono	1
Total	751

As problemáticas vividas pela maioria destas crianças e respetivas famílias, mesmo as que não se encontram sinalizadas na CPCJ, traduzem-se em violência doméstica; consumo de álcool e/ou drogas pelos pais e/ou encarregados de educação; tráfico de droga na família nuclear;

⁵⁰ Relatório Anual 2015. CPCJ Porto Oriental.

⁵¹ Relatório Anual 2015. CPCJ Porto Oriental.

⁵² Relatório Anual 2015. CPCJ Porto Oriental.

detenção de um e/ou ambos os progenitores; baixos rendimentos; dívidas acumuladas; subsídio dependência e monoparentalidade.

Segundo a CPCJPO os processos têm vindo a aumentar e as problemáticas revelam-se cada vez mais graves, com situações de violência doméstica extrema e outros casos de alto risco. Os fenómenos de associações problemáticas são, também, cada vez mais frequentes. Uma criança sinalizada por absentismo escolar pode ter associadas outras situações de risco que, até então, permaneciam camufladas, desvelando-se somente devido a esta sinalização. Deste modo, quando o caso é sinalizado e investigado, por vezes, outras situações de perigo são descobertas e constituem, frequentemente, o motivo pelo qual a criança teve um comportamento de risco, neste exemplo, o abandono escolar.

O sinal de alerta e risco que está na origem da sinalização revela-se, comumente, a ponta de um iceberg de problemáticas que expõem situações como violência doméstica; tráfico de estupefacientes; consumos de droga e/ou álcool; prática de furtos; sobrelotação habitacional; subsidiodependência, entre outros fatores de risco.

Nestes cenários, a família das crianças nem sempre cumpre os requisitos expectáveis pela sociedade, sobretudo os seus papéis de proteção perante a exposição a situações de risco como as descritas, em cima, tratando-se de uma “dimensão violenta da vida familiar e dos efeitos devastadores que pode vir a ter sobre as suas vítimas, como também no aparecimento ou aperfeiçoamento de outras modalidades de abuso ou negligência” (Almeida, André & Almeida, 1999, p.96).

A família constitui, muitas vezes, o foco das principais situações de perigo vividas na infância, numa total inversão dos seus papéis sociais⁵³. Em vez de desempenhar funções de proteção e providência – a “criança humana é a mais desamparada de todas as crias” (Giddens, 2008, p. 27) –, assumindo-se como responsável pelos cuidados e sobrevivência da crianças, por vezes, a família nuclear “não configura um lugar de proteção à criança” (Legnani, Santos, Soares, Gomes, Lopes, & Pereira, 2011, p.2), assumindo uma postura negligente e danosa que resulta numa desestruturação da própria família e, conseqüentemente, da criança que dela faz parte: “a família é vista como um contexto cultural onde a criança adquire, interioriza e reconstrói orientações e definições normativas que vão ao encontro da conformidade social” (Carvalho, 2010, p.93).

⁵³ Giddens remete para a aprendizagem dos papéis sociais, ou seja, das “expectativas socialmente definidas seguidas pelas pessoas de uma determinada posição social” (Giddens, 2008, p.29).

A família, ao desempenhar as suas funções – nomeadamente de socialização da criança que vive no seu seio – e ao assumir os diversos papéis associados (mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, etc.), está a cumprir com o que a sociedade considera expectável (Giddens, 2008), no sentido da adoção de um modelo de infância que propõe uma “representação do que deve ser uma infância ‘normal e desejável’ e um ideal do que se entende por ‘bem-estar infantil’” através do qual “se podem reconhecer socialmente, nas suas margens, as situações da ‘criança em risco’, em ‘estado de sofrimento’ ou mesmo da ‘criança maltratada’” (Almeida et al., 1999, p.95).

Embora situações de violência e risco, nomeadamente as vividas na família, sejam transversais a quase todas as sociedades e lugares, tudo indica que existem territórios, como os bairros de habitação social, mais propícios à ocorrência destes fenómenos. Como vimos anteriormente, estes territórios representavam 31.82% do total dos processos ativos na CPCJPO, em 2015 e, como tal, considerados locais de risco que exigem uma atenção redobrada.

Na opinião de Trigó, a geografia urbana deve ser tida em conta no momento de avaliar uma situação de potencial perigo, porque “o meio onde a criança está inserida condiciona, muitas vezes, a forma como ela está na escola e na família” (Trigó⁵⁴, entrevista, 25 de janeiro, 2016).

“Há uma desresponsabilização e uma cultura parental do deixar andar, do tudo se cria. As crianças vão andando por ali. Se têm alimentação vão comendo, senão alguém dá, se não houver de manhã há à noite... A maior parte das crianças come uma refeição por dia, que é a refeição da escola. Quando o agrupamento do Cerco se apercebe destas questões dá um reforço, de manhã e à tarde. Dá o lanche, porque eles não levam lanche. Depois, à noite, não comem. Chegam de manhã, tomam o pequeno-almoço na escola, têm o almoço dado pela escola, o lanche da tarde e depois não comem mais” (Trigó⁵⁵, entrevista, 25 de janeiro, 2016).

Há quem defenda que, nos territórios em que se desenrola este estudo, frequentemente, o cumprimento da função socializadora da família fica reduzida a questões como a “escassez de tempo para acompanhamento dos filhos, a falta de equipamentos socioeducativos que supram a ausência da família e as próprias carências de escolarização desta e, finalmente, à resistência da escola no que respeita ao envolvimento destes pais no processo educativo” (Queiroz et al., 2002, p.137-138).

⁵⁴ Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental.

⁵⁵ Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental.

As razões são diversas, mas quase remetem para vazios ao nível dos papéis familiares, como refere Cavacos:

“Aqui [Cerco] os agregados familiares são muito diferentes. São poucas as famílias que têm irmãos e pais, alguns estão com avós ou tios, alguns pais estão presos... Os pais, muitas vezes, deixam as responsabilidades com os avós, tios... não aparecem nas reuniões, arrastam as responsabilidades para os familiares” (Cavacos⁵⁶, entrevista, 13 de fevereiro, 2016).

De geração em geração passam-se os mesmos valores e costumes, através de um registo que se mantém vivo graças à combinação de inúmeros fatores, num ciclo vicioso que remete, quase sempre, para uma cultura da pobreza subsidiada, que se torna geracional.

Por vezes, à falta de acesso aos recursos alia-se alguma desmotivação. São indivíduos que transportam lacunas que herdaram dos seus pais, dos avós, dos bisavós. Uma mudança implicava descontinuar o ciclo e quebrar rotinas de modos de ser e estar que se foram sedimentando ao longo de gerações:

“Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa” (Dessen et al., 2007, p.22).

Como refere Dessen, são as experiências familiares que orientam os modos de estar e agir na sociedade, cujas referências permitem aos sujeitos organizarem-se e interagirem com os demais. Por esta ordem de ideias, reside na família e nas suas interações, a chave para a transformação da sociedade.

⁵⁶ Diretora técnica do CATL CerPorto (Associação para o Desenvolvimento Comunitário do Cerco do Porto). Bairro do Cerco do Porto.

2.1.1 O Bairro Visto pelos Olhos das Crianças



Imagem nº7: “Este desenho fala sobre o nosso Lagarteiro! É, é, é, é, é Lagarteiro, o, o, o, o é o Lagarteiro [a cantar]” (Katty, 21 de março, 2014).

Como temos visto ao longo do presente estudo, o bairro do Lagarteiro faz parte integrante da vida do grupo de crianças que nele participaram. Seja porque ali residem os seus familiares e amigos ou porque a escola fica situada no seu epicentro, todos revelam fortes ligações a este lugar.

O bairro é um tema recorrente nos discursos das crianças, mesmo quando não são questionadas sobre o assunto, sendo que, frequentemente, o conceito de casa/lar confunde-se com o de bairro – assumindo o mesmo simbolismo. Raras vezes, as crianças se referiam à “casa” em que viviam, alargando o conceito para a palavra bairro.

Das 38 crianças que participaram neste estudo, 19 moram no bairro do Lagarteiro e apenas uma no bairro do Cerco do Porto. As restantes 10 crianças habitam nas imediações do Lagarteiro, cuja proximidade das ruas as tornam quase uma extensão do próprio bairro. Somente oito crianças vivem mais distanciadas deste local, espalhadas por diferentes zonas na cidade de Gondomar.

Quadro XIX – Local de Residência das Crianças

Local	Nº Crianças
Bairro do Lagarteiro	19
Imediações do bairro do Lagarteiro	10
Gondomar	8
Bairro do Cerco do Porto	1
Total	38

As crianças que não residem no bairro do Lagarteiro, ou nas suas imediações, têm familiares e/ou amigos que ali vivem. Na grande maioria dos casos é por esse motivo que frequentam a EB/JI do Lagarteiro. Quando saem da escola, algumas crianças vão para casa dos familiares onde,

por vezes, ficam toda a semana para que seja mais fácil e rápido o trajeto até à escola, situada no centro do bairro.

A presença de familiares e amigos constitui um forte apelo para que as oito crianças, que ali não habitam, gostem de permanecer o mais tempo possível naquele território:

“Gostas do bairro do Lagarteiro?”

“Gosto, porque tenho aqui muitas amigas para brincar. Às vezes, durmo na minha avó” (Diva, entrevista, 13 de novembro, 2013).

A primeira abordagem com vista a conhecer o que as crianças pensavam sobre o bairro do Lagarteiro foi feita no âmbito das entrevistas iniciais e individuais, realizadas no início do trabalho de campo. Nesta fase, quando questionadas, as crianças aproveitaram para procederem a uma imediata avaliação do território.

Sobre se gostavam daquele lugar – para viver ou frequentar – responderam afirmativamente e justificaram o motivo. Das 38 crianças apenas uma referiu ser “mau” viver no bairro do Lagarteiro, por considerar ter “muito mau ambiente” (Mascarenhas, entrevista, 4 de novembro, 2013). A este adjetivo, Mascarenhas acrescenta outros que o fazem não gostar de ali viver, nomeadamente devido às pessoas que dão mau ambiente ao bairro, tornando-o um lugar pouco feliz e violento: “*Muito não* feliz, porque quase todos os dias andam à *porrada*. Para dizer que este bairro é muito violento” (Mascarenhas, 7 de março, 2014).

Porém, a classificação negativa do bairro contrasta com o facto de, simultaneamente, ser um ponto de encontro com os amigos. Na opinião desta criança, a melhor parte do bairro são mesmo os amigos, com quem gosta de brincar, e o pavilhão ANIMAR, para onde vai frequentemente com os parceiros de brincadeira (Mascarenhas, 4 de novembro, 2013).

A única criança que vive no bairro do Cerco do Porto, também não gosta de ali morar por conta da violência. Ainda assim, assumiu uma perspetiva construtiva no sentido de solucionar o problema, apelando à mudança: “Podíamos pedir para o presidente, *pro* homem nos *meterem* o nosso bairro direito, porque ali não se faz nada a não ser coisas más” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

Quando comparado com o Cerco do Porto, o bairro do Lagarteiro é rotulado de bastante mais calmo e apetecível para se morar. Isabel fala com conhecimento de causa pois, para além de ter frequentado a EB/JI do Lagarteiro, tem familiares e amigos no Lagarteiro, convivendo regularmente naquele território:

“Muita *malcriadice* há [ambos os bairros]. Hum...hum... Mas uma coisa que há de diferente. Às vezes, há tiroteio aqui no bairro do Cerco, às vezes incendeiam carros... A sede... fecharam a sede, porque começou a haver lá tiroteio, os vidros até *tão* partidos. Eu acho que não, por exemplo, eu acho que não há tiroteio lá no Lagarteiro” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

Ao longo do presente estudo, as restantes 36 crianças apontaram inúmeras razões para gostarem do bairro do Lagarteiro. O apreço é justificado tanto pelo facto de ser considerado um bom lugar para uma criança morar, como para ir à escola ou, simplesmente, para passear e disfrutar do espaço exterior que este local proporciona, fruto da liberdade espacial que lhe surge associada.

As crianças que viveram anteriormente em outros locais tendem a comparar o bairro com outros territórios, como com o bairro São João de Deus:

“Gosto mais deste [do que do São João de Deus], porque lá havia muitas drogas e essas coisas... muitos drogados e isso, a fumar droga. Gosto deste bairro porque é sossegado, sei lá... É muito parado e isso, no verão tem muitas crianças e tudo na rua” (Tamis, entrevista, 21 de janeiro, 2014).

Descrito pelas crianças como “bonito”, sobretudo devido às obras de requalificação de que foi alvo recentemente, o bairro do Lagarteiro apresenta atrativos irresistíveis aos olhos das crianças, como as próprias relataram.

A EB/JI do Lagarteiro e o campo de futebol – ambos no epicentro do bairro –, o pavilhão ANIMAR e o parque Oriental – situados na fronteira com o bairro –, os cafés, as mercearias e os espaços de rua inerentes ao próprio bairro constituem, segundo estas crianças, alguns dos principais fatores de atração daquele local:

“Gostas do bairro do Lagarteiro?”

“Gosto, porque tem prédios bons. Já estão melhorados. E tem muito espaço para as crianças brincarem lá fora, ao ar livre” (Ana Rita, entrevista, 12 de novembro, 2013).

Para além dos espaços físicos mencionados, na opinião das crianças, são as pessoas que constituem a grande mais-valia deste território. Assim sendo, a combinação destes lugares com as pessoas que ali habitam resulta num local que, para a esmagadora maioria destas crianças, é considerado privilegiado para a brincadeira e para o convívio generalizado com os amigos:

“É giro consigo estar com os meus amigos, antes não estava... lá eu tinha poucos amigos e só estava com eles na escola, só tinha uma amiga chamada Joana. Aqui conheci logo

amigos, porque a minha casa estava em obras, conheci logo, fui pousar as coisas a casa e comecei logo a brincar com amigos. E fiz amigos. Também *morava* lá amigos, alguns, só que aqui já moram muitos” (Bruna, 21 de janeiro, 2014):

Os testemunhos das crianças remetem, constantemente, para os motivos pelos quais o bairro do Lagarteiro é um lugar prazenteiro e, apesar de existirem outros atrativos para além deste território, é para o bairro que gostam de regressar e ali permanecer. O bairro surge como uma espécie de lar alargado, para onde gostam de regressar e que sentem como porto de abrigo:

“Vim desde pequenino para aqui. Agora conheci pessoas fixes, com quem mais eu gosto de estar e sempre vou estar. Mas, às vezes, gosto de sair daqui para ir, para tipo, para ir ao *shopping*, mas sempre gosto de estar no bairro” (Chuck Norris, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Nos relatos sobre o que mais ou menos estas crianças apreciam no bairro destaca-se algo que, numa primeira impressão, pode parecer um paradoxo. Na sua opinião, as pessoas estão na origem do que de melhor e de pior o bairro tem. Se, por um lado, naquele território se encontram os amigos e a família, por outro, ali coabitam pessoas a quem as crianças apontam um dedo acusador.

Consideram-nas responsáveis pelos principais problemas do bairro, não apenas os adultos, mas também algumas crianças são acusadas de prejudicarem aquele território de diferentes modos. O comportamento surge como o fator principal porque, na opinião das crianças, são as atitudes das pessoas que desencadeiam um vasto leque de problemáticas:

“Como são as pessoas que vivem no bairro?”

“Algumas chateiam-se por tudo e por nada, mas outras são boas porque, nas férias de verão, uma senhora estava a sacudir e, sem querer, foi para uma casa de outra, para uma varanda e depois aquilo... elas começaram ao barulho, das janelas” (Tiago I, entrevista, 4 de novembro, 2013).

No leque de pessoas que surgem associadas a comportamentos que as crianças classificam como inadequados, a minoria étnica cigana ocupa um lugar de destaque, pela negativa. As crianças que participaram no presente estudo apontaram, com muita regularidade, o dedo à comunidade cigana devido a certos comportamentos que adotam naquele território. Consideram terem modos de estar diferentes e abusivos, causando indignação e mal-estar entre vários elementos do grupo:

“Há alguma coisa que tu pudesses fazer por este bairro?”

“Tirar os ciganos... [pausa] tirar as pessoas más para aprenderem”.

“Tirá-las do bairro?”

“Sim”.

“Quem são essas pessoas más?”

“São muitas, por isso é que, em três dias seguidos, houve *porrada*. Numa foi um cigano e um branco, a outra foi dois brancos e a outra andaram ao barulho, foi uma senhora aqui no campo”.

“Como é que tiravas as pessoas más?”

“Pagava até quando a câmara quisesse, até quando ela dissesse assim: ‘já chega’. E, então, assim, elas iam embora. As pessoas más” (Mascarenhas, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Entre as pessoas que as crianças consideravam indesejáveis, destacam-se as da minoria étnica cigana, como analisaremos no ponto seguinte.

2.1.1.1 Os Ciganos são Maus!... Ou Não são?



Imagem nº8: “Aquele cadeira é dos ciganos. Aquilo é tudo dos ciganos!” (Camila, 30 de janeiro, 2014).

As crianças classificavam, frequentemente, o comportamento de certas pessoas que viviam no bairro, quer fosse no Lagarteiro ou no Cerco do Porto, como desadequado. No entanto, as da minoria étnica cigana destacavam-se pela negativa por surgirem regularmente associadas a comportamentos que as crianças classificavam de inadequados.

Com frequência atribuíam-lhes a responsabilidade por diversos problemas existentes no bairro, nomeadamente a violência – física, mas também psicológica – a sujidade e poluição, devido ao lixo que espalhavam pelo bairro, os maus tratos a animais, o consumo de álcool, o vandalismo, entre outras questões consideradas graves pela maioria das crianças.

Muitas consideravam que a presença da etnia cigana contribuía para a degradação do bairro e apontavam-na, com alguma frequência, como constituindo um aspeto negativo neste território:

“Como são as pessoas que vivem aqui?”

“A maior parte são ciganos e não gosto disso”.

“Não gostas de ciganos porquê?”

“Porque a maior parte dos ciganos usam pistola e, como há mais ciganos,... A maior parte zangam-se. Já houve *porrada* entre dois ciganos, quando estava a fazer férias do terceiro ano. A maior parte andam à *porrada*” (Phineas, entrevista, 4 de novembro, 2013).

“Gostas do bairro?”

“Por acaso até gosto mas lá, no bloco 12, estão muitos ciganos e eu não gosto nada disso”.

“Porquê?”

“São pretos, não gosto” (Mascarenhas, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Com frequência, diversos elementos do grupo relatavam episódios de violência física e psicológica para com crianças e adultos da maioria autóctone mas, também, denunciavam outro tipo de comportamentos que contribuíam para a degradação do bairro.

Ainda que a população em geral assumisse modos de ser e estar que as crianças reprovavam, idênticas à da minoria étnica cigana, esta ocupava um lugar de destaque no universo das representações destas crianças:

“Muita gente cigana que *tá* que, às vezes, porta-se mal aqui na escola. Às vezes, as pessoas que, tipo, por exemplo, o Bruce Lee da nossa turma... Ele tem os dentes tortos, por exemplo, e depois vão lá os ciganos empurram-no e dizem assim: ‘mostra o dente, mostra o dente’. E o Bruce Lee, com medo, tem de amostrar o dente”.

“Só os ciganos fazem isso?”

“Alguns da nossa raça também se portam mal. Porque eles [ciganos] têm muita gente cá na escola, porque é onde eles vivem. No Cerco é onde tem mais gente assim e depois *prontus...*” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

Recorde-se que a forte presença da minoria étnica cigana nos bairros do Lagarteiro e Cerco do Porto causava incómodo em algumas crianças do grupo, sobretudo devido às manifestações de violência (física e psicológica), ocupando o topo da lista das suas preocupações. Como explica Carvalho, a complexidade da vida social também se reflete nas tensões entre grupos étnicos, que as crianças percebem e, naturalmente, apontam como tratando-se de um problema⁵⁷:

“Tendo em conta a complexidade da vida social, as relações entre grupos culturais e étnicos estão frequentemente em conflito. Isso é algo que as crianças têm conhecimento, apontando como um dos maiores problemas, não só entre aqueles que vivem dentro e fora desses bairros, mas também entre grupos de moradores” (Carvalho, 2012, p.107).

⁵⁷ Neste caso, Carvalho refere-se às conclusões do estudo ‘Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento’ (2010). Tese de Doutoramento em Sociologia, especialidade em Sociologia do Desenvolvimento e da Mudança Social. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Foram diversos os episódios de violência relatados, pelas crianças, e rotulados de momentos muito perigosos e assustadores, tanto para os mais novos como para os adultos.

A violência era um tema recorrente nos encontros, constantemente apresentado de modo espontâneo pelas crianças e trazido para discussão por iniciativa das mesmas. Nesses momentos, era-lhes dado espaço para discutirem abertamente sobre o tema:

“O Léon estava bastante triste e cabisbaixo. Assim que se juntou ao grupo fez questão de partilhar que um indivíduo da minoria étnica cigana lhe tinha morto o cão à facada. Segundo Léon, o cão tinha mordiscado o gatinho do senhor em questão, alegadamente sem gravidade, e o indivíduo esfaqueou o cão até à morte como forma de retaliação. Léon estava desolado, mas dava por terminado o assunto, já que nada podia fazer” (Nota de campo nº14, fevereiro, 2014).

A propósito deste incidente, as crianças explicaram que as quezílias entre membros da minoria étnica cigana e a maioria autóctone tendem a terminar assim pois, segundo as próprias, consideram tratar-se de uma “luta” de poder desigual. A nossa interpretação destas situações é que existe uma espécie de cortina de poder invisível que, embora não seja abertamente falada, está lá e resulta numa desigualdade de forças e poderes entre ambos. Esse poder resulta numa combinação entre o medo, mas também de respeito pela minoria étnica cigana, visível no discurso de Isabel:

“Às vezes quando, por exemplo, pessoas da nossa raça têm medo deles, por exemplo... da raça cigana. É porque eu não *tou* a ofender pessoas da raça cigana que *coisem*, eu só *tou* a falar das pessoas más que não gosto, não *coiso*. Fico, às vezes, mesmo super assustada com as pessoas lá. Às vezes, eu nem quero sair de casa, porque houve uma vez que um rapaz, eu não sei o nome dele, nem sei quem é, *tava* com uma navalha a dizer onde é que *tá* o dinheiro, o dinheiro a pedir a outra, a apontar uma navalha” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

O comportamento das pessoas era um tema recorrente nas sessões, muitas vezes, comentado a propósito de uma situação presenciada por uma ou mais crianças do grupo. Paralelamente, a questão do lixo era um dos assuntos que mais perturbava estas crianças, sendo a minoria étnica cigana por elas acusada de contribuir em grande escala para esta problemática.

No caso do relato em baixo, este aconteceu no âmbito de um passeio realizado, com as crianças, pelo bairro do Lagarteiro para registo de imagens. No excerto que se segue, as crianças comentam esta situação que, embora seja transversal à população em geral, ganha ênfase quando associada a esta minoria:

“Ali é a casa de uma cigana. A subir aquela rampa é a casa de uma cigana, o lixo é um bocadinho mais abaixo, não lhe apetece estar a descer as escadas ou a rampa, vai à janela e atira o lixo para o chão”, Quaresma (minoria étnica cigana)

“É onde há mais ciganos”, Tiago I

“Mas, lá em cima, também há, que até eu disse que eles eram badalhocos”, Quaresma

“Olha, a minha mãe é cigana e não faz aquilo! [indignada com os comentários]”, Jéssica I⁵⁸

“O meu pai também é e não faz isso”, Quaresma

“O pai do Quaresma é cigano e não faz aquilo”, Chuck Norris

“Eu não digo mal dos ciganos, eu estou a dizer que, às vezes, são eles, são os ciganos a fazer”, Quaresma

“Aqui está muito lixo. Eu agora vou falar nos ciganos, porque acho que vivem mais aqui à beira, deitam ali... Está aqui muito lixo, agora vou falar mais propriamente nos ciganos, porque vivem mais aqui, estão mais perto daqui. Se calhar, são eles que têm preguiça de ir ao caixote do lixo que fica a uns metrinhos longe de casa e deitam para aqui. Os que há menos [ciganos] nos blocos é no 1, no 2, no 13 e em mais nenhum”, Tiago I

“Mas são os ciganos, mesmo, que eu já vi. Atiram sapatos... Primeiro, atiram muita roupa, roupa que podiam dar, já não serve, mas podiam dar a instituições. Podiam limpar o lixo, assim madeiras, não sei o que faziam, mas não deitavam para ali”, Chuck Norris

“Compram os fogareiros para estragarem e depois dizem assim: ‘Ai, a república só nos tira o dinheiro e eles é que tiram o dinheiro a si próprios’”, Mascarenhas

“Aquela moto quatro é dos ciganos, aquilo também é dos ciganos...”, Quaresma

“Aquilo é tudo dos ciganos”, Chuck Norris

“As pessoas que não são ciganas atiram lixo para o chão?”

“Fazem, mas não vejo pessoas, sem ser ciganos, a porem lixo nas portas”, Tiago I (Nota de campo nº13 & nº15, fevereiro 2014).

A presença da etnia no bairro do Lagarteiro e no Cerco do Porto é muito forte e tal reflete-se, inevitavelmente, nos temas das conversas. Por diversas vezes, percecionamos um sentimento de medo e insegurança que, ao ser falado, parecia esbater-se um pouco, sobretudo, porque do grupo faziam parte crianças da minoria étnica cigana. Sempre que o tema era trazido para discussão, era dado espaço para o seu desenvolvimento e debate, que envolvia sempre representantes de ambas as comunidades. O tópico era discutido até que as crianças considerassem que estava esgotado, pelo menos, naquele momento:

“Um dia, agora, eu *tava* a brincar com a Leila e o Ronaldo e eles eram os meus filhos. Depois vieram os ciganos. Depois eu disse à Leila: ‘olha, Leila, *está* ali ciganos’ e ela disse: ‘deixa *tar*’. Os ciganos estavam a olhar para nós, porque o Ronaldo estava deitado aqui [a bater numa perna] e a Leila aqui [a bater noutra perna]. Depois, o Ronaldo levantou-se e a Leila ainda estava deitada e eu disse: ‘ó Leila, Leila! *Alevanta-te*’ e estava *de lá* dois vidros de garrafa de beber”, Débora

⁵⁸ A mãe de Jéssica I pertence à minoria étnica cigana e o pai à maioria autóctone. Segundo as crianças, Jéssica I não é uma coisa nem outra, sendo designada de “presunta” (presunto no caso dos rapazes).

“De cerveja”, Leila

“No campo [futebol], eles fazem ali umas festas, assim, os ciganos. Às vezes fizeram, eu estava lá, até fugi porque eles estavam assim todos bêbados. Depois de eles beberem eu vi um, assim, a *amandar* e aquilo ficou, assim, em bocadinhos e o Ronaldo estava deitado em cima deles e eu disse: ‘ó Ronaldo, Ronaldo levanta-te, olha o que estava aqui [vidros]’...”, Débora (Nota de campo nº5C, março de 2014).

Tivemos oportunidade de observar que o facto de existir uma associação da minoria étnica cigana a comportamentos violentos e agressivos provoca, em certas crianças, algum afastamento da minoria étnica cigana, com vista a evitar um possível confronto. Esta atitude retraída não se limita aos adultos, aplica-se também às crianças.

“Eu acho que eles [ciganos] querem mandar lá no bairro. Eu acho que sim. Eu acho que os da nossa raça não”, Isabel

“Porque quereriam mandar no bairro?”

“Não sei. Porque, às vezes, se calhar pensam que são mais uns do que os outros. Fazem ameaças, oferecem *coiso* [bater]... É ameaças só, fazem ameaças e as pessoas, quando ficam assustadas, têm de fazer tudo” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

As crianças condenam os comportamentos violentos e assumem uma postura crítica, nomeadamente para com as da minoria étnica cigana que pertencem ao grupo. Acusam-nas de terem um comportamento maioritariamente agressivo e de não o conseguirem controlar, seja em contexto de escola ou de rua, relatando diversos episódios em que tal aconteceu.

No testemunho, em baixo, algumas crianças comentam episódios que envolvem dois colegas de turma da minoria étnica cigana (Tiago II e Tamis). Como referimos em cima, o facto de pertencerem ao mesmo grupo não as impediu de avaliarem e criticarem os companheiros pelos comportamentos que tomam.

No entanto, o inverso também acontece, ou seja, sempre que considerem justo, surgem em defesa de um companheiro, como é o caso do Quaresma, colega da minoria étnica cigana, sobre o qual recai o consenso de ter um comportamento diferente dos outros dois:

“O Tiago II estava a jogar comigo à bola e eu disse: ‘ah, já tocou’. E eu tirei a bola e, depois, ele deu-me um pontapé e uma rasteira e, depois, arrebentei esta bolha [a mostrar a bolha]”, Débora

“Sabe a Tamis? Ela hoje bateu a um colega meu”, Leila

“Não gosto muito da Tamis, porque ela é má e os ciganos não dão oportunidades e são maus para os outros”, Katty

“Todos os ciganos são assim?”

“Sim, mas o Quaresma não é”, Katty (Nota de campo nº5C, março de 2014).

Algumas crianças mostravam resistências, por exemplo, em realizar trabalhos de grupo com as de etnia cigana. Embora não fosse um fator determinante, esta questão criava algumas divisões, por vezes, visíveis na organização de grupos de trabalho ou afins. O maior argumento utilizado, nesse sentido, era que alguns colegas da minoria étnica cigana agiam de modo violento e/ou não queriam/gostavam de trabalhar, eram considerados preguiçosos.

Por outro lado, certas crianças da minoria étnica cigana (ou os pais) optavam por se apartarem um pouco em determinadas situações sociais promovidas pela escola, procurando não se misturarem demasiado. A conversa em baixo, entre duas crianças da minoria étnica cigana, refere-se à festa de final de ano letivo, em que ambas eram finalistas. Embora tenham participado nos ensaios e preparativos, no dia não compareceram ao evento.

De uma turma em que faziam parte três meninos da minoria étnica cigana, nenhum compareceu na festa, sendo este tipo de atitude – não irem a acontecimentos escolares – é frequente, segundo relatos dos docentes e das próprias crianças do grupo. No caso específico de Tamis, frequentemente recorria ao argumento de ser maior do que os colegas, sentindo-se envergonhada:

“Quando chega ao dia falto e vou lá ver”, Tiago II

“Eu nunca vou a passeios nem nada, porque eu não vou ao *coiso* de finalistas...”, Tamis

“Nem eu...”, Tiago II

“Todos pequeninos e eu *mais grande*... não quero e tenho vergonha”, Tamis.

“Eu não vou...”, Tiago II (Nota de campo nº49, maio, 2014).

As atitudes de distanciamento tomadas por alguns elementos da minoria étnica cigana também eram tomadas por famílias da maioria autóctone. Alguns pais evitavam as escolas sediadas nestes dois bairros (EB/JI do Lagarteiro, EB/JI do Cerco e EBS do Cerco) por recearem “misturá-los” com crianças da minoria étnica cigana, antecipando possíveis conflitos, como relata a coordenadora da EB/JI do Lagarteiro:

“Faz diferença para fora, aqueles pais que querem proteger os seus filhos, acabam por não os colocar nesta escola. Tentar distanciar, porque sabem que à partida eles trazem conflitos, não quer dizer que os outros que não de etnia também não os tragam, mas eles sabem que à partida, devido à cultura deles, há alguns conflitos e para se distanciarem “não vou colocar ali o meu filho, porque há muitos ciganos” (Miranda⁹⁹, entrevista, 1 de julho, 2015).

Muitas foram as situações em que uma questão levantada por uma criança – no exemplo em baixo, fugir da escola era um comportamento condenado pela Margarida – sugeria uma conduta

⁹⁹ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2014/2015.

desadequada da generalidade das crianças mas, com maior destaque, para as que pertenciam à minoria étnica cigana.

“Os meninos é que não deviam subir às grades. Mas vê-se as grades estão mal feitas, abanam... Sabe aquelas grades que têm biquinhos? Para eles não subirem...”

“Porque é que eles sobem?”

“Porque querem sair da escola, principalmente os ciganos...”

“Para onde querem ir?”

“Para as suas casas. Elas, as empregadas, não deixam sair da escola e depois eles [ciganos] sobem às grades...” (Margarida, entrevista, 21 de janeiro, 2014).

As diferenças culturais entre ambos eram evidentes e tema de conversa frequente, provocando algumas discussões entre os pares. Muitas vezes, traziam para as sessões assuntos que tinham visto noticiados e logo faziam a ponte com as suas próprias realidades.

A situação abaixo transcreve uma conversa iniciada a propósito da colocação de cartazes informativos, no bairro do Lagarteiro, sobre a venda de artigos usados (veremos adiante). A escolha dos locais conduziu a uma discussão acesa sobre o comportamento de elementos da minoria étnica cigana e da maioria autóctone.

A esse propósito, as crianças comentaram acesamente dois casos de maus-tratos, naquela altura bastante divulgados pela comunicação social, um deles em que o pai esfaqueou o filho com poucos meses de idade e, o outro, em que o padrasto matou a enteada, com apenas três anos, numa banheira com água a escaldar:

“No pavilhão é melhor não, porque os ciganos rasgam tudo”, Jonathan Test

“Alguns senhores⁶⁰ também fazem”, Leila

“Há senhores da vossa raça que também *faz* isso”, Tamis (minorias étnicas ciganas)

“Eu conheço alguns da nossa raça que são piores. Dizem que os ciganos são piores que muitas pessoas, mas não. Mas há senhores da nossa raça que são muito piores que os ciganos”, Leila

“Os da vossa raça dizem que os ciganos são maus, mas não são os ciganos que matam filhos e os da vossa raça fazem isso. Matam os bebés!”, Tamis

“Nós somos da mesma raça que os ciganos, mas só que têm outra fala”, Bruna

“Nós somos da mesma raça que os ciganos, eles é que têm outra fala. Não são só os ciganos que rasgam, há quatro anos que está um papel pendurado no pavilhão e ainda ninguém rasgou. Ele estava a falar que os ciganos fazem tudo, mas nós também fazemos. Não são só os ciganos”, Bruna

⁶⁰ As crianças adotavam a designação “senhores” para se referirem à maioria autóctone. A par desta, também utilizavam a denominação “raça branca” ou, simplesmente, “brancos”.

“O Jonathan Test diz que os ciganos fazem tudo, que são eles que rasgam os papéis, mas também não são só eles, também são da minha raça. E não são os ciganos que andam a pôr bebês em água a escaldar e matam os filhos!”, Débora

“Eu também ia dizer que iam uns senhores rasgar... [cabisbaixo]”, Jonathan Test

“TRAPALHÃO! NÃO GOSTAS DOS CIGANOS! OS DA VOSSA RAÇA MATAM FILHOS E ISSO, RAPTAM PESSOAS E ISSO. VOCÊ NUNCA VIU OS CIGANOS A FAZEREM ISSO!”, Tamis (Nota de campo nº46, maio, 2015).

Ainda que as crianças da etnia cigana que participaram neste estudo representassem uma minoria – das 38 crianças, apenas cinco pertenciam à minoria étnica cigana –, sempre revelaram uma postura de orgulho pela sua cultura, nunca revelando qualquer inibição perante os demais. Este fenómeno remete para o orgulho em serem o que são, na medida em que “este querer ser o que são é um elemento central na resistência cigana à assimilação e uma característica muito importante na sua identidade” (Arbex, 1999, p.28).

Apesar das discussões pontuais entre as crianças da maioria autóctone e a minoria étnica cigana, a maior parte do tempo as crianças mantinham boas relações. Por diversas vezes, como temos vindo a constatar, fizeram questão em demonstrar empatia pela da minoria étnica cigana, sob a ressalva de que todas as pessoas podiam ser boas e más pessoas, independentemente da sua etnia ou raça:

“Às vezes, há pessoas que são amigos, até ciganos, alguns podem ser ciganos, mas não quer dizer que sejam maus” (Tiago I, entrevista, 4 de novembro, 2013).

“Não são só os ciganos que provocam as coisas. Às vezes, também somos nós próprios. Há ciganos bons e ciganos maus. Também há raça branca má e raça branca boa” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

Muitas vezes, o discurso ia-se suavizando à medida que refletiam sobre o mesmo e apresentavam sugestões sobre características que pudessem minorar algumas questões apontadas à minoria étnica cigana:

“Os ciganos vão para lá [escola] e aprendem. Mas, também, os ciganos podiam ter mais respeito... pela escola, porque eles estragam muita coisa e também os brancos. Os ciganos têm lá mais maioria e a maior parte dos ciganos estragam quase tudo. E depois, a outra maioria dos brancos estragam o resto” (Ronaldo, entrevista, 14 de abril, 2014).

Todos estes assuntos foram falados e discutidos quase sempre na presença das crianças de etnia cigana, que faziam parte do grupo em estudo. Mas, por vezes, eram as próprias crianças da minoria étnica cigana a reforçar o que as outras, da maioria autóctone, afirmavam sobre a sua

própria cultura. Muitas verbalizavam o desejo de algum afastamento de outros membros da mesma etnia:

“Porque não vais para a escola do Cerco no próximo ano letivo?”

“Sei lá! Irritam-me [ciganos de que não gosta]. Eu não gosto deles. Alguns são do Cerco. Sou capaz de ir para o Monte da Burra, para a beira da minha prima [EB23 de Rio Tinto]” (Tamis, entrevista, 29 de maio, 2015).

Ao longo da pesquisa tivemos oportunidade de constatar a existência de diferentes famílias/clãs da minoria étnica cigana que, supostamente, não se entendem e preferem manter-se afastados e rivais. Alguns relatos alegam quezílias graves entre famílias em que, a chegada de uns, em situações limite, resulta na saída de outros, já que não se permitem conviver no mesmo território.

A existência de clãs rivais no bairro do Lagarteiro e no bairro do Cerco do Porto poderá explicar, em parte, o motivo pelo qual sejam os próprios elementos da minoria étnica cigana a procurar distância de outros:

“Aqui nota-se a chegada de ciganos, de clãs diferentes, há conflitos entre eles próprios, uns chegam e querem dominar, não querem ser dominados por quem cá está. Então, geram-se alguns conflitos para eles se afirmarem. Há um relacionamento com alguns atritos também com a escola. Este fenómeno já aconteceu há alguns anos no Cerco, agora as coisas estabilizaram. Aqui (bairro do Lagarteiro) não, ainda se sente muito isso” (Miranda⁶¹, entrevista, 1 de julho, 2015).

Por diversas vezes, observámos que a presença da minoria étnica cigana causava desconforto em algumas crianças do grupo em estudo, chegando a ser identificada como uma comunidade indesejada por alguns elementos, ou seja, como um problema para o qual era necessário encontrar uma solução, como veremos adiante.

No entanto, a título individual ou em pequenos grupos, algumas crianças tomaram a iniciativa de apresentar o que consideravam sugestões para a “resolução do problema dos ciganos”, embora este nunca tivesse sido debatido como um problema em busca de solução. Sempre que temas como, por exemplo a violência, eram comentados, as crianças não apontavam uma distinção de soluções para esta etnia, especificamente, mas para a população em geral.

Assim sendo, as crianças que o fizeram apresentaram a sua posição apenas em entrevistas individuais ou em pequenas reuniões, talvez com receio de retaliações por parte dos colegas.

⁶¹ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2014/2015.

Nestes casos, afirmavam claramente não gostarem da minoria étnica cigana, propondo a sua expulsão do bairro:

“Mandava os ciganos para a Índia, que eu acho que eles são de origem indiana, acho eu. Ou mandava para o sítio de onde eles eram, depois ficavam aqui os brancos a viver. E, também, se os ciganos fizessem alguma coisa aqui de mal aos outros, iam presos. Eu mudava os ciganos, porque eles andam a matar gaiotas, aqui, com caçadeiras” (Ronaldo, Nota de campo nº5C, março de 2014).



Imagem nº9: Bairro do Lagarteiro (Dinis, Chuck Norris & Mascarenhas, 7 de março, 2014).

“Tenho de pôr aqui os ciganos, pessoas à volta, às vezes, os ciganos estão aqui a brincar, os mais pequenos, a brincar à fogueira, a saltar”, Dinis

“Temos de pintar de castanho. Depois acrescentamos um carro da polícia, que estavam estes à *porrada*, estes a ver, eles estão assim à *porrada*. Depois acrescentei a palavra escola, acrescentei comunidade, como o Mascarenhas tinha dito a ideia, porque nós fizemos um bairro e onde é que estão as pessoas? Depois aqui uma senhora a dizer... ‘chá!’”, Dinis

“Porque puseram um carro da polícia?”

“Porque havia *porrada* e, às vezes, também há”, Chuck Norris

“Olha eles a verem (*porrada*), todos a comerem pipocas... (risos)”, Mascarenhas.

“Eu até ia ver um branco e um cigano, porque quando é assim *porradas* existe sempre muita confusão”, Dinis

“Lá em baixo, em S. Pedro, houve uma zanga qualquer de um cigano e de uma pessoa branca mas, também, era mau um bocado o branco e depois houve um tiroteio lá em S. Pedro”, Dinis

“Essa é a luta entre um cigano e um branco?”

“É, só que tenho de pintar de castanho [cigano]”, Dinis

“Que medo...” , Mascarenhas

“Porque desenhaste a luta?”

“Para dizer que este bairro é muito violento”, Mascarenhas

“É que, às vezes, as pessoas não se sabem controlar...” , Dinis (Entrevista, 7 de março, 2014).

2.2 A Minha Escola é no Bairro



Imagem n.º10: Perspetiva da sala de aula sobre parte do recreio da EB/JI do Lagarteiro (Ludmila, 5 de junho, 2014).

O lugar central ocupado pela família na vida das crianças é imediatamente seguido pelo papel que a escola representa nos seus quotidianos. Se fizéssemos uma representação gráfica de ambas, a família surgiria na base da pirâmide e, a escola, logo em seguida.

À semelhança do que acontece com o meio familiar, também a escola assume um papel determinante no desenvolvimento humano da criança, fruto da sociedade em que nos encontramos inseridos. Para tal, contribui o elevado número de horas que as crianças permanecem no espaço escolar, seja na escola propriamente dita, ou em centros de atividades dos tempos livres:

“A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento” (Dessen et al., 2007, p.29).

Dessen reitera a importância desta instituição que, à semelhança do que acontece na família, pode estimular ou inibir o “crescimento físico, intelectual, emocional e social” do indivíduo e, embora se trate de um local onde se “priorizam as atividades educativas formais”, abrange inúmeras outras experiências, nomeadamente “os padrões relacionais, aspetos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos presentes” (Dessen et al., 2007, p.22-27).

No caso específico dos bairros de habitação social que abordamos neste estudo, ambas as escolas básicas se encontram nos seus epicentros. A escola secundária que serve estes territórios, a Escola Básica e Secundária do Cerco, que pertence ao agrupamento, situa-se num dos limiares do bairro do Cerco do Porto.

Para a esmagadora maioria das crianças que residem no bairro do Lagarteiro o percurso escolar começa na EB/JI do Lagarteiro e, para os moradores do Cerco do Porto na EB/JI do Cerco. Ambas as escolas se situam no âmago destes territórios, rodeadas pelos blocos que os constituem. As crianças que ali habitam fazem o percurso a pé e, a maioria, sem acompanhamento de um adulto.

“Aqui no bairro há muitas crianças e isso. Por exemplo, é não haver aqui escola, haver, por exemplo, só em Rio Tinto e as crianças terem de entrar às nove horas e estarem-se a deslocar sempre todos os dias para lá. Acho que, mesmo as próprias crianças dali, de Azevedo, podem vir para aqui e isso, que fica sempre mais perto. Aqui no bairro também acho bem, porque mesmo para as próprias crianças que moram no bairro é bom e tudo” (Dinis, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Terminado o ensino básico, em ambos os casos, a transição faz-se para a Escola Básica e Secundária do Cerco (EBS do Cerco), situada no bairro com o mesmo nome, e escola sede do agrupamento. São poucos os alunos que optam por outros estabelecimentos de ensino. No caso específico do grupo das 38 crianças que participaram neste estudo, apenas sete optaram por outras instituições.

As motivações para optarem por outras escolas prendem-se com o facto de membros da família, como irmãos ou primos, frequentarem outros estabelecimentos de ensino e/ou com o receio de alguns pais, que não querem que os filhos sigam um percurso escolar na EBS do Cerco. Os pais consideram esta escola de risco, demonstrando reservas para com a instituição mas, ainda assim, dão um voto de confiança e procedem à matrícula, procurando estarem atentos ao percurso dos filhos e, caso concluam que não se tratou da melhor opção, tentam uma transferência.

A passagem do quarto para o quinto ano de escolaridade implica uma mudança de estabelecimento de ensino que, para as crianças que frequentavam a EB/JI do Lagarteiro, em termos de distância física, representa cerca de dois quilómetros. Para as que estudavam na EB/JI do Cerco, trata-se apenas de uns metros de distância até à EBS do Cerco.

Apesar da transição para o segundo ciclo e para uma nova escola, a mobilidade mantém-se limitada a um perímetro circunscrito. O trajeto entre o bairro do Lagarteiro e o Cerco do Porto faz-se através de uma única via contínua, mas desdobrada em dois nomes, as avenidas Cidade de Léon e Francisco Xavier Esteves. Mais uma vez, o perímetro de circulação acontece num raio bastante reduzido que se cinge aos percursos entre os dois territórios. O trajeto entre o bairro do

Lagarteiro e a EBS do Cerco é percorrido sobretudo a pé, tendo a duração de cerca de 10 minutos, dado que os transportes que ligam os dois territórios são escassos e demorados, como vimos no ponto anterior.

A proximidade física da escola tem vantagens e desvantagens. Por um lado, as crianças estão próximas da escola e as distâncias quase não existem permitindo percursos a pé num curto espaço de tempo. Por outro, criam-se situações de invasão da privacidade da própria instituição, com uma abordagem, por vezes, intrusiva por parte dos pais. Apesar das grades que separam o espaço escola do exterior, a visibilidade é quase total para o recreio. Os familiares tendem a uma certa intromissão na rotina escolar, como relata a coordenadora da EB/JI do Lagarteiro: “Estão ali a dar o lanche e a incitá-los: ‘bate-lhe, não vês que ele te bateu?!’. Insultam e chamam nomes feios... Muitas vezes, há pais que deixam os filhos brincar... Há avós que exigem que eles fiquem ali ao pé deles” (Miranda⁶², entrevista, 1 de julho, 2015).

“No seu redor, os 13 blocos cercam-na e observam-na. De grande parte das janelas consegue ver-se a escola, motivo pelo qual é frequente alvo dos olhares apoiados nas janelas, de familiares ou afins, que se debruçam para matar o tempo e a curiosidade sobre o que ali se passa. Outros optam por se deslocar até ao portão da escola, durante os períodos de intervalo letivo, pendurando-se nas grades que isolam a EB/JI do Lagarteiro do resto do bairro, mas que tudo deixam ver e ali ficam a observar as movimentações de miúdos e graúdos. Muitas vezes, esses olhares resultam em situações de conflito, despoletadas pelo observar de algo que supostamente envolva o filho (a) e desagrade quem observa. Desta forma se têm iniciado muitos dos processos conflituosos que envolvem pais, ou familiares de alunos, e a própria escola, ou seja, os seus funcionários, professores, entre outros” (Pereira, 2011, p.102).

Nos últimos anos a situação tem permanecido quase inalterada, apesar da remodelação que a escola foi alvo, em 2011, da qual resultou um novo parque infantil para o recreio e um reforço da vedação que circunda toda a escola. A monitorização de quem entra e sai também foi reforçada, através da criação de uma portaria, e os portões permanecem fechados, como fortalecimento da segurança.

A escola encontra-se no epicentro do bairro e assume um grau de importância a vários níveis. À sua função socializadora acresce a importância de edifício que se ergue naquele território, mas que nem sempre é tido pela função que desempenha. Muitas vezes, os moradores apropriam-se

⁶² Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2014/2015.

deste através de atos de vandalismo, como furtos, e outros modos invasores de uma propriedade privada, embora nem todos assim a encarem.

Saltam os muros e/ou as grades, utilizam o campo de futebol e o parque infantil que constituem o espaço de recreio daquela instituição, nem sempre lhe dando o melhor uso, já que resulta em equipamentos partidos e estragados. A invasão à escola é frequente, embora tenha havido um ligeiro decréscimo nos últimos anos. Ainda assim, os furtos representam uma realidade bem recente.

Por parte das crianças que frequentam aquele estabelecimento de ensino existe um sentimento de apropriação generalizado, como se a escola a todos pertencesse. As crianças assumem-no como seu e dele fazem o maior palco do cenário, que é a vida. Fazem amigos, criam laços, brincam e... aprendem. Mais do que um espaço de aprendizagem é encarado como de eleição quando se trata de relações e diversão. A esmagadora maioria das crianças afirmaram gostarem da escola por significar fazer amigos, brincar e aprender: “Porque assim estou com os meus colegas, posso-me divertir, estou muito tempo a brincar e estudo para aprender” (Phineas, entrevista, 4 de novembro, 2013). Porém, a escola nem sempre é levada a sério, nomeadamente por alguns pais:

“Se as famílias têm expectativas para os filhos investem e acompanham. De algum modo, colaboram com a escola. Se as famílias não têm expectativas, nem para elas próprias, muitas vezes, as expectativas deles com os filhos são piores do que as dos professores. Nós temos professores a incentivar e a tentar levar o aluno, porque acham que o aluno é capaz e, às vezes, temos a família: ‘ah, não interessa nada’. A puxar para trás. Temos situações em que os filhos são melhores que os pais, em todos os aspetos, até como seres humanos. A linha corrente da grande maioria dos alunos, principalmente nestas zonas dos bairros, é uma postura muito utilitária da escola. Se a escola dá o almoço, eles não querem saber se o filho aprende, ou se o filho falta às aulas, mas se a escola, um dia, não der o almoço, por qualquer motivo...” (Bragança⁶³, entrevista, 1 de julho, 2015).

Parece existir um desencanto e desinteresse quase generalizado por parte de alguns encarregados de educação, considerando que a escola tem muito pouco ou nada para oferecer. Tal ideia foi-se construindo ao longo do tempo, fruto da experiência pessoal e do que foram observando na grande maioria dos seus pares.

Muitos pais não encaram a escola como uma plataforma de ascensão profissional e social. Encaram-na como uma instituição que, de certo modo, tem de assumir diversos papéis,

⁶³ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

nomeadamente o de cuidador dos seus filhos. Deve prestar cuidados que envolvem alimentar, proteger, educar, formar... Como vimos anteriormente, este processo torna-se geracional.

A geração sem estudos ou qualificações quase não encontra motivação, ou interesse, numa escola que a “obrigou” a estar sentada na secretária, mas que não lhe trouxe grandes frutos. Agora, a instituição exige o mesmo dos filhos, num esforço que muitos consideram inútil e desnecessário, já que antevem que o desfecho seja o mesmo: um futuro com poucas perspetivas de ingresso no mercado de trabalho que, a acontecer, tende a ser pouco qualificado e fracamente remunerado:

“As crianças oriundas de famílias menos escolarizadas, com menos recursos escolares e de instrução não têm tido ascensão social através da escola. São estas crianças que mais reprovam e como dizem os professores ‘que ficam pelo caminho’. A linguagem da escola, o conhecimento que a escola transmite, os hábitos, a disciplina e os valores da escola não são compatíveis com a experiência, a aprendizagem, os modos de viver dos alunos e das suas classes populares de origem. Esta política educacional só tem um modelo cultural predominante, não aceita a diversidade nem valoriza a diferença” (Pinto, 2007, p.75).

O desgosto e o desinteresse pela escola também se traduz em números, nomeadamente nos indicadores do abandono escolar, absentismo e interrupção do percurso letivo. Os dados disponibilizados pelo Agrupamento de Escolas do Cerco (AE Cerco) ajudam-nos a perceber alguns indicadores da realidade escolar vivida nestes territórios, particularmente sobre a interrupção precoce do trajeto escolar no primeiro ciclo, como podemos analisar no quadro em baixo.

Segundo o AE Cerco⁶⁴, no ano letivo de 2013/2014, dos 715 alunos inicialmente inscritos, no terceiro período, 2.1% haviam interrompido este percurso. A análise ao ano letivo seguinte, 2014/2015, revela que, entre um universo de 699 alunos inscritos, no terceiro período, 3.9% haviam suspenso o seu trajeto letivo.

Quadro VIII – Primeiro Ciclo Ano Letivo 2013/2014⁶⁵

	1ºP	2ºP	3ºP
Número de alunos	715	712	716
Abandono	5	6	4
Absentismo	10	8	11
Interrupção	15	14	15
	2.1%	2.0%	2.1%

⁶⁴ Agrupamento de Escolas do Cerco. Equipas TEIP.

⁶⁵ Agrupamento de Escolas do Cerco. Equipas TEIP.

Quadro IX – Primeiro Ciclo Ano Letivo 2014/2015⁶⁶

	1ºP	2ºP	3ºP
Número de alunos	699	686	685
Abandono	9	5	4
Absentismo	9	23	23
Interrupção	18	28	27
	2.6%	4.1%	3.9%

Sobre o segundo ciclo o Agrupamento de Escolas do Cerco revela que, no ano letivo de 2013/2014, dos 367 alunos inicialmente inscritos, no terceiro período, 15.0% haviam interrompido precocemente o percurso escolar. No seguinte ano letivo, 2014/2015, dos 377 alunos inicialmente inscritos, no final do terceiro período, 8.0% tinham deixado a escola. Ainda que o primeiro e segundo períodos tenham revelado valores bastante superiores, estes baixaram no final do ano letivo.

Quadro X – Segundo Ciclo Ano Letivo 2013/2014⁶⁷

	1ºP	2ºP	3ºP
Número de alunos	367	367	367
Abandono	16	14	15
Absentismo	21	44	40
Interrupção	37	58	55
	10.1%	15.8%	15.0%

Quadro XI – Segundo Ciclo Ano Letivo 2014/2015⁶⁸

	1ºP	2ºP	3ºP
Número de alunos	377	376	377
Abandono	4	4	2
Absentismo	47	55	28
Interrupção	51	59	30
	13.5%	15.7%	8.0%

Segundo o AE Cerco, são vários os fenómenos que têm contribuído para um aumento do insucesso, absentismo e abandono escolar que ajudam a perceber esta dinâmica, sendo que, em parte, as representações (e autorrepresentações) dos habitantes sobre os bairros sociais que habitam se refletem no ambiente das escolas (AE Cerco, 2013, p.9).

Entre os diversos fenómenos que contribuem para esta realidade escolar encontram-se “os níveis baixos níveis de escolaridade da população residente na freguesia de Campanhã, o que se

⁶⁶ Agrupamento de Escolas do Cerco. Equipas TEIP.

⁶⁷ Agrupamento de Escolas do Cerco. Equipas TEIP.

⁶⁸ Agrupamento de Escolas do Cerco. Equipas TEIP.

acentua ainda mais nos bairros de habitação social/camarária do território” (AE Cerco, 2013, p.8), como podemos analisar nos quadros em baixo sobre a escolaridade da população residente no bairro do Lagarteiro e no Cerco do Porto.

Quadro XII – Escolaridade da População Residente no Bairro do Lagarteiro⁶⁹

Básico 1º ciclo	53
Não definido	34
Básico 2º ciclo	20
Básico 3º ciclo	24
Secundário	15
Superior	8
Nenhum	5
Sem informação	40

Quadro XIII – Escolaridade da População Residente no Bairro do Cerco do Porto⁷⁰

Básico 1º ciclo	521
Não definido	262
Básico 2º ciclo	186
Básico 3º ciclo	156
Nenhum	104
Secundário	85
Superior	10
Sem informação	751

As baixas qualificações dos pais criam uma barreira baseada na crença de que estão impossibilitados de acompanhar os filhos nos estudos. Por não dominarem, ou sequer terem os conhecimentos básicos sobre as matérias letivas, os pais promovem um afastamento espontâneo, no que respeita a conteúdos lecionados pela escola, ou seja, pelo que os filhos estão a fazer e/ou a aprender na escola:

“Os pais têm baixas qualificações, a maior parte deles não tem a escolaridade mínima obrigatória. A maior parte deles são só funcionais, não sabem ler corretamente, não sabem fazer um cálculo, mas têm muita vergonha em assumir isto. Alguns dizem ‘eu não quero que o meu filho seja como eu’ mas, em termos práticos, isto não se traduz no que devia ser. Desvalorizam, reforçam os comportamentos de absentismo, justificam as faltas... Às vezes, vão tirar satisfações com o professor. A criança foi mal-educada mas o professor tinha de tolerar, porque está lá e tem de servir o aluno. Também temos pais com comportamentos diferenciados que querem que os filhos estudem” (Trigó⁷¹, entrevista, 25 de janeiro, 2016).

⁶⁹ DomusSocial EM2016.

⁷⁰ DomusSocial EM2016.

⁷¹ Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental.

Paralelamente às baixas qualificações, as famílias das crianças e jovens a frequentar o AE Cerco caracterizam-se, maioritariamente, por problemas sociais, agravados pela atual crise económica, sendo que “um grande número de agregados familiares vive em situação instável, com empregos precários, com práticas de trabalho atípicas, com um rendimento abaixo do salário mínimo nacional, dependendo de subsídios e do RSI” (AE Cerco, 2013, p.10).

As crianças permanecem na escola por fatores de obrigatoriedade, perante a ameaça de corte do Rendimento Social de Inserção se os filhos não se apresentarem regularmente na escola mas, também, devido à implementação do ensino obrigatório:

“Apesar da generalização ser perigosa um número significativo de encarregados de educação tem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem. Nestas circunstâncias, alguns alunos procuram na escola e nos educadores/professores quadros de referência, outros demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos. No entanto, nos últimos anos, tem havido esforços por parte das Associações de Pais e Encarregados de Educação para que as famílias estejam mais presentes e envolvidas” (AE Cerco, 2013, p.13).

Para o agravamento deste contexto em muito contribuíram os realojamentos compulsivos de famílias provenientes de outros bairros, nomeadamente do São João de Deus e do Aleixo. Grande parte da população proveniente do bairro São João de Deus – cuja demolição ocorreu entre 2003 e 2008 –, sobretudo da minoria étnica cigana, foi reinstalada maioritariamente no bairro do Cerco do Porto e as restantes, sobretudo, no bairro da Pasteleira e Pinheiro Torres. Mais recentemente, em 2011 e 2013, a implosão de duas das cinco torres que compõem o bairro do Aleixo viria a originar novos realojamentos, alguns dos quais no Lagarteiro e no Cerco do Porto:

“A freguesia de Campanhã concentra o maior número de Bairros Sociais e Camarários da Cidade - Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Machado Vaz, S. Roque, S. João de Deus, Antas, Contumil, Monte da Bela e Ilhéu. Note-se, ainda, que os realojamentos de outros Bairros da cidade são feitos nesta zona (ie. Bairro do Aleixo). Nesta freguesia coabita um grande número de indivíduos da comunidade cigana, oriundos do bairro de S. João de Deus e outros, que, anualmente, são integrados nas escolas pelo facto de terem sido realojados no Bairro do Cerco” (AE Cerco, 2013, p.9).

Como referimos anteriormente, o contexto socioeconómico que constitui o cenário do AE Cerco representa uma condição impossível de ignorar e com consequências reais nestes estabelecimentos de ensino, como analisámos em cima. Por outro lado, as representações que continuam a ser construídas sobre estes territórios, inclusivamente sobre os estabelecimentos de

ensino nestes sediados, são igualmente reais e passam para o grande público através dos órgãos de comunicação social, como relata este excerto da notícia de um jornal diário: “A escola [EBS do Cerco] faz parte dos estabelecimentos de Território Educativo de Intervenção Prioritária. Fica junto ao Bairro do Cerco, um aglomerado social marcado pela toxicod dependência” (Dias, 2015, p.2).

Tal conjuntura parece não ser (ou poder ser) ignorada ou menorizada pelo Agrupamento, como reitera o próprio diretor do Agrupamento:

“Reconciliar o Agrupamento com a vida social tal como ela é, complexa e plural e, simultaneamente, encontrar o lugar na escola na diversidade das formas de ser e de estar da sociedade moderna sem produzir ou reforçar os fenómenos de marginalidade e exclusão social, é, sem dúvida, representar o destino que se pretende transformado em realidade” (Oliveira, 2015, p.157).

A maior parte dos alunos que integram o AE Cerco provêm dos bairros camarários e de habitação social na freguesia de Campanhã. Ainda assim, um número significativo de crianças e jovens moradores em outras áreas geográficas frequentam as escolas do Agrupamento, por estarem a cargo de avós ou outros familiares – residentes no espaço de influência pedagógica –, durante o período diurno, ou por frequentarem Centros de Estudo e/ou Centros de Atividades e Tempos Livres naquela região.

2.2.1 A EB/JI do Lagarteiro

A EB/JI do Lagarteiro é uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) integrada no Agrupamento de Escolas do Cerco desde o ano letivo 2012/2013. Até à data fazia parte do Agrupamento de Escolas Ramalho Ortigão mas, por decisão da tutela, devido ao reordenamento do território e da educação e à proximidade geográfica com o bairro do Cerco do Porto, foi incluída no AE Cerco.

Estrategicamente situada em pleno bairro do Lagarteiro, na rua do Lagarteiro, foi inaugurada no dia de 13 de fevereiro de 1960, tendo iniciado a sua atividade curricular no ano letivo de 1959/1960. Composta por dois edifícios independentes, mas com comunicação entre ambos, dispõe de duas salas para a educação pré-escolar, 11 salas para o primeiro ciclo, uma biblioteca, um campo de jogos e um refeitório:

“No meio do bairro existe uma escola, a EB1 do Lagarteiro, e atrás existe um campo de futebol. As crianças gostam de jogar futebol, principalmente os rapazes. Antes a escola era diferente, mas depois fizeram obras e ficou com outras grades, mais altas, para as pessoas da rua não entrarem e para os meninos não saltarem lá para fora. A escola também já teve muitos grafitis, mas depois foram pintados e ficaram muito bonitos. Atrás da escola pode-se estacionar os carros, mas há muitos carros estragados” (Madalena, excerto de texto, junho 2014).

Ao longo dos tempos foi sofrendo pequenas alterações, sendo que a mais recente teve lugar em abril de 2011, no âmbito do Projeto Iniciativa Bairros Críticos. A intervenção teve como principal objetivo reforçar a segurança naquele estabelecimento de ensino e criar espaços didáticos e de lazer. Durante este processo foi substituído o gradeamento envolvente da escola e foram edificados novos muros e vedações. Em algumas áreas do recreio escolar foi colocado piso sintético, nomeadamente onde foi construído um parque infantil e criadas zonas de jogo com marcação de pavimento⁷².

A EB/JI do Lagarteiro oferece a frequência da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, do primeiro ao quarto ano de escolaridade. No ano letivo de 2013/2014 contava com seis turmas do primeiro ciclo (uma do 1ºano; duas do 2ºano; uma do 3º ano e duas do 4ºano) e duas turmas do pré-escolar. A instituição é composta por uma equipa de 18 pessoas: uma coordenadora; seis professores do primeiro ciclo; uma professora de ensino especial; uma professora de apoio educativo; duas educadoras de infância; duas assistentes operacionais e cinco assistentes técnicas. Neste ano letivo frequentaram a escola 160 crianças (45 no pré-escolar e 115 no primeiro ciclo)⁷³.

No ano letivo de 2014/2015 a EB do Lagarteiro reduziu o número de turmas do primeiro ciclo para cinco (uma do 1ºano; duas do 2ºano; uma do 3ºano e uma do 4ºano) e manteve duas turmas do pré-escolar. A equipa era composta por 18 pessoas: uma coordenadora; cinco professores do primeiro ciclo; uma professora de ensino especial; uma professora de projeto do primeiro ano; duas professoras de apoio educativo; duas educadoras de infância; duas assistentes operacionais e quatro assistentes técnicas. Neste ano letivo frequentaram este estabelecimento de ensino 152 crianças (36 no pré-escolar e 116 no primeiro ciclo)⁷⁴.

Recorde-se que a maioria das crianças que frequentam a escola residem no Lagarteiro e as restantes habitam nas imediações do bairro, nomeadamente a zona de Azevedo de Campanhã,

⁷² Iniciativa Bairros Críticos.

⁷³ Projeto Educativo AE Cerco 2013/2017.

⁷⁴ Agrupamento de Escolas do Cerco.

sendo que uma parte significativa dos alunos que frequentam esta instituição provém de famílias carenciadas, com baixo nível de instrução e habilitações académicas ao nível do primeiro ciclo e ciclo preparatório, ou mesmo, sem quaisquer habilitações (CMP, 2015, p.109).

Um número considerável destas crianças não tem hábitos de trabalho em sala de aula, os níveis de conhecimento são fracos e a aprendizagem vai-se desenvolvendo com muita dificuldade (CMP, 2015, p.109). O comportamento é geralmente bastante difícil, como atesta a coordenadora da EB/JI do Lagarteiro:

“Esta turma (terceiro ano) era a pior turma que tínhamos na escola. A turma era difícil, havia dificuldade em mantê-los sossegados de forma a captar-lhes alguma atenção para a aprendizagem, por outro lado, dificilmente apreendiam o que nós queríamos. Têm pouco poder de concentração e dispersam muito facilmente. A professora do primeiro e do segundo ano quis sair da escola por causa da turma. A colega não queria continuar com eles. Disse que se lhe dessem outra turma ela permaneceria aqui na escola...” (Miranda⁷⁵, entrevista, 1 de julho, 2014).

Na perspetiva dos docentes, os diferentes constrangimentos associados a estes contextos escolares traduzem-se na indisciplina, nas fracas competências académicas, mas também no absentismo e no desinteresse generalizado pela instituição escola. Combinados, estes fatores provocam o afastamento de alguns adultos que, como constatámos no excerto, em cima, recusam-se a lidar com tais circunstâncias.

2.2.2 A Escola Básica e Secundária do Cerco

A Escola Básica e Secundária do Cerco remonta à construção de um novo complexo escolar, entre 1977 e 1980, que contemplava a criação de uma escola preparatória e uma escola secundária. No ano letivo de 1980/1981 entrava em funcionamento o ensino secundário na recém-estreada instituição, um ano após o arranque da preparatória. No ano letivo de 2010/2011, no âmbito do programa de modernização das escolas secundárias, a EBS do Cerco viu concluída a intervenção de requalificação levada a cabo pela empresa Parque Escolar.

Situada numa das extremidades no bairro do Cerco do Porto, a Escola Básica e Secundária do Cerco faz parte do Agrupamento de Escolas do Cerco e funciona como escola sede do mesmo:

⁷⁵ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2014/2015.

“As pessoas têm um comportamento não muito adequado, andam à *porrada*, há pessoas a oferecer *porrada*... Eu não me meto, porque não gosto, senão ainda levo eu. Tem o bufete, tem um espaço maior, tem dois campos de futebol, tem muitos blocos, pavilhões, tem muita gente, tem uma coisa de passar os cartões...” (Isabel, entrevista, 8 de junho, 2015).

Constituído no ano letivo 2006/2007, o AE Cerco integra o Programa 3 dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3) e integra oito estabelecimentos de educação e ensino, entre os quais a EB1/JI do Lagarteiro e a Escola Básica e Secundária do Cerco. Deste fazem parte também: a EB1/JI do Cerco; a EB1/JI do Falcão e o jardim-de-infância Falcão 2; a EB1/JI da Corujeira; a EB1/JI de Nª Senhora de Campanhã e a EB1/JI de S. Roque da Lameira.

No ano letivo de 2013/2014, somente a EBS do Cerco contava com 156 docentes e 58 não docentes pertencentes a uma equipa composta por uma psicóloga; duas assistentes sociais; uma educadora social; uma coordenadora técnica; nove assistentes técnicas e 44 assistentes operacionais.

Ao longo deste ano letivo frequentaram a EBS do Cerco um total de 1220 alunos distribuídos em sete turmas do 5º ano; nove turmas do 6º ano e uma turma vocacional; sete turmas do 7º ano; oito turmas do 8º ano e uma turma vocacional; oito turmas do 9º ano e uma turma vocacional; cinco turmas do 10º ano (duas profissionais e três regulares); seis turmas do 11º ano (três profissionais e três regulares); quatro turmas do 12º ano (duas profissionais e duas regulares) e, ainda, duas turmas do Curso Educação Formação (CEF) no 3º ciclo⁷⁶.

No ano letivo de 2014/2015, esta escola contabilizava 1059 alunos, 146 docentes e 54 não docentes dos quais faziam parte uma psicóloga; duas assistentes sociais; uma educadora social; uma coordenadora técnica; nove assistentes técnicas e 40 assistentes operacionais.

As turmas distribuíam-se em nove turmas do 5º ano; 12 turmas do 6º ano e uma turma vocacional; sete turmas do 7º ano; oito turmas do 8º ano e duas turmas vocacionais; oito turmas do 9º ano e uma turma vocacional; seis turmas do 10º ano (três profissionais e três regulares); cinco turmas do 11º ano (dois profissionais e três regulares); cinco turmas do 12º ano (duas profissionais e três regulares) e, ainda, uma turma do Curso Educação Formação (CEF) no 3º ciclo⁷⁷.

Inserida num contexto socioeconómico difícil, no ano letivo de 2013/2014, a EBS do Cerco tinha 68.85% alunos subsidiados pela Ação Social Escolar. Nesta instituição de ensino são servidas

⁷⁶ Agrupamento de Escolas do Cerco.

⁷⁷ Agrupamento de Escolas do Cerco.

cerca de 400 refeições, por dia, e recebem muitas solicitações para complementos de alimentação ou para auxílio na compra de material escolar.

Quadro XIV – Ação Social Escolar Ano Letivo 2013/2014⁷⁸

	Nº	%
Pré-escolar	197	70,60%
1º Ciclo	528	73,43%
2º Ciclo	308	73,50%
3º Ciclo	363	67,97%
Ensino Secundário	176	53,01%
	1572	68,85%

Embora o nosso estudo não se tenha desenrolado na EB/JI do Cerco, o facto de se tratar de uma escola básica que, à semelhança da EB/JI do Lagarteiro, se encontra situada no epicentro do bairro Cerco do Porto remete-nos para uma breve nota informativa sobre a mesma.

Inaugurada em 1964, a EB/JI do Cerco recebe, sobretudo, alunos do bairro onde se encontra sediada mas, também, da cooperativa habitacional do Ilhéu e do bairro da Polícia, situados a paredes meias com o Cerco do Porto.

De todas as escolas básicas que integram o Agrupamento esta é a que conta com a maior percentagem de alunos da minoria étnica cigana (cerca de 40%), devido à elevada concentração desta comunidade no bairro do Cerco do Porto⁷⁹.

Consequentemente, também a EBS do Cerco conta com uma elevada taxa de alunos da minoria étnica cigana, que têm vindo a integrar a população escolar do Agrupamento. De referir que das oito escolas que deste fazem parte, a maior incidência de alunos da minoria étnica cigana regista-se na EBS do Cerco, na EB/JI do Cerco e na EB/JI do Lagarteiro.

2.2.3 A Escola como Extensão do Bairro

Quando se trata de retratar o bairro, a escola surge como um expoente máximo deste território. É uma referência constante nas entrevistas, nos desenhos, nos registos fotográficos e de vídeo. Faz parte da vida das crianças, para quem a escola surge como um lugar de eleição, onde a vida acontece quando não estão no bairro. Pouco existe para além do quotidiano no bairro e na escola.

⁷⁸ Agrupamento de Escolas do Cerco.

⁷⁹ Projeto Educativo AE Cerco 2013/2017.

As escolas frequentadas pelas crianças que participaram neste estudo situam-se no coração dos bairros, no sentido de que se encontram estrategicamente situadas no epicentro destes territórios. Tanto no Lagarteiro como no Cerco do Porto, as escolas básicas situam-se no núcleo mais central daqueles lugares, rodeadas por blocos habitacionais. A EBS do Cerco é a única que se encontra um pouco mais desviada do epicentro do bairro, já que se localiza numa das suas extremidades.

Neste sentido, consideramos que existe uma espécie de absorção geográfica da escola pelo bairro. Ainda que seja uma instituição independente, e esteticamente diferente dos blocos que a rodeiam, é encarada como fazendo parte de um aglomerado que compõe o bairro.

Por outro lado, é o local onde as crianças passam a maior parte do dia, convivem e brincam. Recorde-se que os bairros em questão não têm parque infantil, nem outras áreas de lazer para os mais novos. Na escola, as crianças dispõem de um recreio com equipamentos de lazer, como campo de futebol e basquete. De certo modo, a escola tem uma presença muito forte no quotidiano deste grupo de crianças, já que quase todos os seus dias são por ela preenchidos. Mesmo quando a escola está fechada, muito do dia-a-dia das crianças gira à sua volta. É frequente ver crianças saltarem os muros e as grades da escola para usufruírem dos seus espaços exteriores, como conta Leila:

“O que achas bem de a escola estar no meio do bairro?”

“Por mim, eu acho mal, porque há meninos que avançam as grades para fora da escola, e alguns para dentro. Alguns saem para saírem da escola, que não gostam da escola. Outros vão para o nosso campo de futebol jogar à bola [os que entram]. Nós, um dia, estávamos em aulas e foram lá o irmão da X, o Y, o Z e o... já não me lembro quem era mais. Eram três. Eles estavam a jogar à bola, eu estava à beira da janela, que eu era, e disse ao meu professor quando nós estávamos na sala oito: ‘ó professor, *tão* ali meninos que não são desta escola’. E o meu professor disse assim: ‘então, eu vou mandar uma mensagem à diretora. E a diretora apanhou-os. Até ao sábado e domingo eles vão para lá’ (Leila, 14 de abril, 2014).



Imagem nº11: Criança avança as grades da escola (Dinis, junho 2014).

A generalidade das crianças gosta da escola, considerando mesmo que a “escola é fixe”. Como vimos anteriormente, o principal atrativo deste local são os amigos e as brincadeiras que por ali se fazem, ainda que a lista se estenda. Entre os inúmeros elementos positivos apontados à escola apresentam-se, em primeiro lugar, o recreio, de que faz parte o parque infantil, o campo de futebol e de basquete.

Os amigos e as brincadeiras que ali se fazem surgem-lhe associados e traduzem-se como o grande atrativo da escola, já que é um lugar de eleição para travar e desenvolver amizades, cujo seguimento acontece naturalmente do lado de fora, no próprio bairro, onde consolidam a amizade que teve início na escola, mas que se estende muito para além desta.

Recorde-se que a maior parte destas crianças iniciaram juntas um percurso que remonta à creche, tendo tido continuidade no pré-escolar, ensino básico e, mais tarde, no ensino secundário.

“Gostas da escola?”

“Gosto”, Bruna

“Porquê?”

“Porque tem balancés, tem escaladas e tem amigos para brincar. Brinco ao pica-pau e brinco às caçadinhas. No recreio posso brincar com os meus amigos, posso estar com os meus amigos a brincar, posso andar de balancé, posso fazer cambalhotas...”, Bruna (entrevista, 13 de novembro, 2013).

“Gostas da escola?”

“Mais ou menos. Às vezes gosto, outras vezes não gosto”, Jéssica II

“Porquê?”

“Às vezes, as coisas são difíceis, não gosto. Quando é fácil gosto”, Jéssica II

“O que mais gostas na escola?”

“Os recreios, porque tenho muitos amigos aqui na escola e brincamos com eles”, Jéssica II (entrevista, 21 de janeiro, 2014).

Em segundo plano as crianças referem a aprendizagem, que envolve o trabalho de aprender a ler, escrever, contar, desenhar, valores, entre outros. As visitas de estudo, a simpatia dos professores e funcionários também contribuem para que a escola seja um local privilegiado para estas crianças.

Ainda assim, algumas encaram a escola como algo mais do que um lugar onde brincam e estão com os amigos. Para estas, a escola representa uma espécie de trampolim que os pode conduzir a uma vida melhor, alegando que querem estudarem para, um dia mais tarde, terem uma carreira de sucesso:

“Gostas da escola?”

“Gosto”, Tiago I

“Porquê?”

“Porque faço amigos, aprendo e, assim, quando for grande, se tiver boas notas e isso, posso ser engenheiro, essas profissões assim que dão muito valor”, Tiago I (entrevista, 4 de novembro, 2013).

Não obstante o gosto pela escola, o desgosto pelos que a estragam está bem presente e reflete-se nos discursos de todas as crianças, sem exceção. A lista de reclamações é extensa e tem um elo de ligação: as crianças que estragam tudo. Na opinião deste grupo, são elas as grandes responsáveis por destruir os equipamentos, por riscar a escola, por sujar o recreio. A lista parece não ter fim.

De qualquer modo, a responsabilidade é quase sempre atribuída às “outras” crianças, ainda que elas próprias assumam ter uma quota-parte de responsabilidade, ainda que pontual, nesta situação concreta:

“Os meninos, às vezes, estragam tudo, e depois não temos uma escola de jeito. Por exemplo, o campo. As redes podiam estar direitinhas, mas eles sobem e depois põem-se em cima das traves e isso. Andam a... e depois, também, às vezes, estragam tudo. Às vezes, partem vidros e coisas assim do género” (Tiago I, entrevista, 4 de novembro 2013).

Na opinião destas crianças, ainda que o espaço físico da escola possa ser alvo de críticas e recriminações, com uma lista infindável de aspetos a resolver e melhorar, todos surgem como menos relevantes no sentido de as crianças consideram que a sua função é plenamente cumprida:

“Vamos sair agora da escola do Lagarteiro... Espera, estou a mostrar a escola... É grande, como veem, é bonita... e está um bocadinho com grafitis, mas dá para aprender na mesma. Agora, vamos seguir, conhecer o bairro...” (Quaresma, Nota de campo nº11, janeiro, 2014).

Para as crianças que participaram neste estudo, ainda que a escola não apresente as condições que idealizaram, é considerada um local onde aprendem inúmeras coisas e que essa aprendizagem acontece, quer a escola esteja em boas condições ou não.

Capítulo II – Metodologias e Atores na Investigação

3 Dimensões Epistemológicas e Metodológicas na Investigação com Crianças: Parcerias entre Crianças e Adultos na Construção de Conhecimento



Imagem nº12: Risco no espelho da casa de banho da EB/JI do Lagarteiro (Tiago I, 6 de junho, 2014).

Quando nos propomos a realizar uma investigação com crianças são inúmeras as questões que se nos colocam e condicionam o modo como delineamos o nosso mapa de pesquisa. O que pretendemos conhecer, porquê, com que objetivo, com quem e como, são as questões básicas, mas determinantes, que possibilitam o arranque da jornada investigativa.

No topo de todas estas questões coloca-se a da finalidade da investigação, ou seja, o porquê do seu desenvolvimento. Este desafio é lançado por Alderson e Morrow (2011), autoras que nos remetem para uma reflexão sobre o propósito do que pretendemos estudar, nomeadamente sobre a sua pertinência.

No decorrer do trabalho “A Infância no bairro do Lagarteiro: modos de ser criança em territórios de exclusão” (Pereira, 2011) fomos parceiros investigadores de um grupo de crianças que nos deu a conhecer o mundo que os envolve, através do seu olhar e pontos de vista únicos. A partir destas vozes e das suas perspetivas produzimos conhecimento sobre os seus mundos.

Durante o processo, as crianças assumiram-se agentes ativos e protagonistas no estudo, revelando competências de participação que nos conduziram numa jornada em prol de uma melhor/maior compreensão dos seus mundos de vida. Nesse momento, percebemos que muito mais havia a dizer e a fazer e que queríamos/precisávamos aprofundar estes conhecimentos construídos com e pelas crianças, como relatamos no final da dissertação em questão:

“O bairro é um mundo de oportunidades por explorar, como tão bem o demonstraram este grupo de crianças... Após nove meses passados de trabalho de campo e outros tantos a

assimilar e digerir tudo o que foi visto, ouvido e sentido, quase tudo fica por dizer. Era preciso começar tudo de novo e contar esta história do início. Quem sabe um dia...” (Pereira, 2011, p.165).

Esse dia chegou e tomou forma com o repto para o estudo que aqui apresentamos, tendo “nascido” de um projeto passado que serviu de semente para aumentar, ainda mais, a curiosidade sobre as histórias de vida e os mundos de vida de crianças que vivem num contexto específico: o bairro de habitação social. Sob esse intuito procurámos mapear os trajetos a percorrer, com vista a irmos mais além nesta nova expedição pelo conhecimento.

Na atual jornada investigativa considerámos as crianças como sujeitos dotados de “voz e ação” (Fernandes, 2009), com um papel principal a desempenhar no processo de construção de conhecimento acerca de si, mas também dos outros e do espaço onde se movem, neste caso sobre o bairro que habitam e a escola que frequentam, permitindo-nos conhecer as representações que fazem do mundo que as envolve, nomeadamente como o perspectivam, com vista a tornar-se um lugar mais respeitador dos seus direitos.

A partir destas representações consideramos ser possível um maior entendimento sobre a sociedade em que vivemos, já que as “crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências” (Alderson, 2005, p.436). São elas os maiores e melhores especialistas nas suas próprias vidas e ninguém tem maior conhecimento sobre os seus mundos do que elas próprias (Lansdown, 2001).

Como atores sociais, as crianças desempenham um papel ativo na construção das suas próprias vidas, mas também dos espaços em que se encontram inseridas. Dotadas de voz, dão a conhecer os seus mundos e o modo com os perspectivam, sendo este o único modo de termos acesso, como investigadores, a estas representações:

“Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências, consultá-las a respeito das questões que afetam seu dia a dia, na família, na escola e nos demais contextos de socialização, possibilita, ao pesquisador, e àqueles implicados em programas de intervenção junto a essa população, ter acesso a um universo de significações próprio, o qual pode subsidiar, inclusive, as propostas de intervenção a elas dirigidas. O reconhecimento dessa voz estende-se, ainda, à possibilidade de participação, como cidadãos, em tomadas de decisão de aspectos que lhe dizem respeito” (Francischini & Fernandes, 2016, p.68).

Neste sentido procurámos desenvolver uma pesquisa em que as crianças tivessem voz própria, por acreditarmos que este “seria o melhor ponto de partida para um estudo social sobre as vidas das crianças” (Komulainen, 2007, p.13). Ao encará-las como cidadãos dotados de voz

própria, capazes de intervir na sociedade em que se encontram inseridos, estamos a reconhecer a competência que lhes é inerente e que viabiliza uma mudança perspetivada e alicerçada pelas próprias crianças.

Somente a partir desta legitimação se torna genuína a inclusão das crianças em processos promotores de transformação:

“A consolidação da imagem da criança como actor de direitos sociais exige que se considerem as possibilidades de mudança social a partir da acção humana, neste caso, que se considerem as crianças como actores competentes para a promoção da mudança social nos seus quotidianos” (Fernandes, 2009, p.89).

Tendo como ponto de partida esta legitimação, ao longo de todo o processo de investigação as crianças foram encaradas como sujeitos de direitos reconhecidos (Fernandes, 2009) e como actores sociais capazes de criar a sua própria história (Sarmiento, 2000), passíveis de se assumirem como protagonistas na produção de conhecimento, e na sua construção, bem como nas representações acerca do seu posicionamento enquanto cidadãos ativos.

Ainda que algumas crianças possam ser mais ativas dos que outras neste processo, todas contribuem de algum modo para a construção e enriquecimento do saber, devendo ser encaradas enquanto actores sociais que contribuem para a construção de conhecimento científico relevante, em conjunto com os adultos (Fernandes, 2009).

Estes processos de parceria entre adultos e crianças implicam a assunção de papéis inesperados, quer para uns quer para outros. Implicam que os adultos descentalizem do seu poder de adultos e que as crianças se emancipem relativamente à tutela do adulto, concordando com Clark, quando refere que: “Investigar com crianças, o uso de métodos participativos não significa que os investigadores adultos estão a abandonar as suas funções de investigadores, mas a natureza das suas funções mudará com novas oportunidades para a co-construção de significados” (Clark, 2010, p.120).

A parceria desenvolvida entre adultos investigadores e crianças investigadoras, nos métodos participativos, não ignora o facto de as crianças serem seres sociais tutelados pelos adultos, mas tal não invalida a mesma, porque as crianças são capazes de criarem as suas próprias interpretações, reinterpretando-as à imagem de uma ordem social infantil (Ferreira, 2010).

No entanto, embora as crianças sejam consideradas actores sociais com competências para “criar e modificar culturas”, coexistem num mundo dominado pelos adultos (Delgado & Müller, 2005, p.353). Algumas diferenças entre crianças e adultos como a idade mas, sobretudo, as

relações hierárquicas de poder que tendem a desenrolar-se, nomeadamente provocadas pelo modo como, por vezes, os adultos encaram as crianças, podem interferir no tipo de relacionamento que desenvolvem ao longo da pesquisa (Ferreira, 2002). Estes fatores são passíveis de dificultar o envolvimento das crianças como participantes ativos na investigação mas, ainda assim, não são, nem devem ser, entraves e/ou limitações à participação das crianças na pesquisa:

“Existem vários obstáculos relacionados com o poder e a comunicação que impedem o envolvimento de crianças pequenas como participantes activos no processo de investigação. A idade e o estágio de desenvolvimento de uma criança podem acentuar as diferenças de poder entre o investigador adulto e o participante de investigação. Esta disparidade de poder pode ser ampliada se a criança também pertencer a outros grupos marginalizados que pode incluir género, classe e etnicidade” (Clark, 2010, p.116).

Para além de se tratar de um direito que lhes é assistido, o envolvimento efetivo e participativo das crianças na investigação ganha maior importância porque, tradicionalmente, são os adultos investigadores que orientam as pesquisas. Embora, no passado, os adultos tenham sido crianças, no presente, cresceram e estão inevitavelmente diferentes. Como adultos, ao longo dos anos fomos armazenando experiências, vivências e conhecimentos que nos distanciaram da criança que um dia fomos. Esta distância desdobra-se em diferentes aspetos, nomeadamente físicos, sociais, cognitivos e políticos, que apartam os mundos da criança e do adulto (Graue & Walsh, 2003). Não obstante os esforços de tomada de consciência para tal condição, o olhar de adulto turvou irremediavelmente a visão da criança que um dia foi (Kellett, 2005).

Como ser social o adulto não é capaz de se desprender, em absoluto, de quem hoje é, muito embora faça um esforço para recordar a criança que nele viveu um dia e, entretanto, cresceu. Por esse motivo, os adultos investigadores devem procurar manter-se fiéis aos discursos das que agora têm o seu tempo de serem crianças e, através delas, transmitirem fidedignamente os conhecimentos que lhes proporcionam.

Deste modo, ao participarem na pesquisa como parceiras investigadoras, as crianças dão um importante contributo, através das suas representações únicas do mundo que as rodeia, fruto de um olhar que nenhum adulto é capaz de voltar a ter ou descobrir. Através de uma perspetiva diferenciada (de criança) sobre o que as rodeia, as crianças transportam o adulto para uma interpretação muito própria da realidade que, por vezes, lhe passa despercebida, apesar do seu olhar atento de investigador, como explica Kellett:

“As crianças observam com olhos diferentes, fazem perguntas diferentes - fazem perguntas que os adultos nem sequer pensam -, têm preocupações diferentes e têm acesso imediato à cultura de pares onde os adultos são entidades externas. Nas agendas de investigação que as crianças priorizam, as questões de pesquisa que elas estruturam e a maneira como elas colecionam dados são substancialmente diferentes das dos adultos e isso pode oferecer valiosas perspectivas e contribuições originais ao conhecimento” (Kellett, 2005, p.9).

Muitas vezes, não é tida em conta a capacidade das crianças, ou sequer considerada. Encontrar um ponto de encontro equilibrado nem sempre é fácil, sobretudo por se tratar de uma relação marcada por concepções e expectativas, como explica Ferreira:

“Apesar da centralidade que o tempo da relação assume nos esforços continuados de aproximação dos adultos investigadores para esbaterem as suas diferenças físicas e culturais e compreenderem a “outridade” das crianças, nem os adultos deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco ambos abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança” (Ferreira, 2010, p.153).

Segundo James (2007) vivemos uma era em que, supostamente, as vozes das crianças são ouvidas, como resultado de documentos como a Convenção dos Direitos da Criança, no entanto, estas nem sempre são realmente percebidas. Apesar de as crianças participarem e darem a conhecer as suas próprias vivências e conhecimentos, tal não é suficiente para garantir que as suas vozes são ouvidas, como explica a autora:

“Embora novas abordagens no estudo da infância e da vida quotidiana das crianças tenham aberto um espaço teórico e conceitual no qual as crianças podem falar como participantes-observadores sobre as suas experiências do mundo, isso não é suficiente para garantir que as vozes e opiniões das crianças são ouvidas (...) dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas sobre deixar as crianças falar; trata-se de explorar a contribuição única para a nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que as perspectivas das crianças podem oferecer” (James, 2007, p.262).

A autenticidade das vozes resulta do modo como estas são interpretadas mas, também, de como as crianças participam ativamente no processo de pesquisa, ou seja, como sujeitos participantes e não objetos da pesquisa dos adultos (James, 2007).

Neste processo há que ter em conta a diferença entre dar a conhecer as representações das crianças e a capacidade do investigador ver através dos olhos das crianças sendo que, por vezes, emergem suposições (assumidas como verdadeiras e autênticas) sobre as representações das crianças.

Como refere Clark (2010), mais do que uma questão de diferenças de idade, trata-se de equilibrar os contributos que, tanto adultos, como crianças, possam dar à pesquisa:

“Isto sugere que a idade não é um factor crítico na investigação-acção participativa, embora sensibilidade e imaginação sejam necessárias para "sintonizar", quaisquer que sejam, os pontos fortes de um determinado grupo de investigação. O mais importante é a base teórica sobre a qual a investigação se baseia: são ambos, adultos e crianças, vistos como "especialistas das suas próprias vidas", comunicadores hábeis, participantes activos, formadores de significados, investigadores e exploradores?” (Clark, 2010, p.121).

A idade das crianças não deve ser tida como um entrave à participação, porque ainda que os seus modos de comunicação e de relacionamento com os demais possam ser diferentes, nomeadamente dos comumente utilizados pelos adultos, são igualmente legítimos e devem ser reconhecidos por todos, como refere Ferreira:

“Elas são seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a acção e acção social, não apenas activamente implicadas na construção das suas próprias vidas, mas também nas daqueles com quem se relacionam e que as rodeiam, e na da sociedade em que tomam parte, quando experimentam e aprendem a lidar com as possibilidades e os constrangimentos das estruturas sociais no quotidiano” (Ferreira, 2010, p.156-157).

Nesta jornada investigativa, que procurámos partilhar o mais possível com as crianças, demos um especial enfoque ao mapeamento metodológico do percurso para a realização da investigação.

Para que o caminho se desenrole de acordo com os objetivos traçados e sejam obtidos resultados fidedignos, consideramos determinante o processo de escolha da metodologia, nomeadamente das ferramentas que lhe estão associadas, como veremos em seguida. Para esse efeito, tivemos em conta os objetivos a alcançar escolhendo, com esse propósito, os métodos mais adequados a utilizar na corrente investigação tendo em vista a máxima adequação às crianças que dela fazem parte (Alderson, 1995).

Como referem Delgado et al., escolhemos uma metodologia que traduzisse as vozes, os olhares, as experiências e os pontos de vista das crianças:

“Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas,

necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (Delgado et al., 2005, p.353).

Procurámos envolver o mais possível as crianças, tentando assegurar uma partilha de poderes e saberes ao longo da investigação, tendo em conta o que é importante para a criança e o seu ponto de vista. Para o efeito, criámos dinâmicas participativas e potenciadoras de mudança, que desenvolvemos com e para as crianças, com recurso a ferramentas suscetíveis de analisar os seus contextos de vida, dando-lhes espaço para a criação e aplicação de estratégias que lhes possibilitassem desenvolver práticas próprias de investigação, permitindo-lhes assumir um papel ativo e participativo.

3.1 O Paradigma Qualitativo e a Investigação Participativa com Crianças

A investigação que aqui apresentamos sustenta-se no paradigma participativo (Lincoln & Guba, 2000), emergente das ciências sociais críticas, que se mostra como uma nova possibilidade de entender a investigação como uma realidade participada (Heron, 1996). A partir deste paradigma a investigação é considerada como um espaço intersubjetivo, marcado por processos partilhados entre investigadores e participantes da pesquisa, onde se valoriza uma ontologia alargada, que mobiliza renovadas ações para o tradicional pesquisador e investigado. A partir deste paradigma é fundamental considerar que a realidade é participada, bem como os significados que são co-construídos entre todos os participantes na pesquisa (Lincoln, Yvonna, Guba & Egon, 2000).

Assim sendo, concebem-se metodologias que envolvam os sujeitos da pesquisa de uma forma muito implicada, com influência no processo de organização e construção do conhecimento. Concebe-se, ainda, a investigação, como um processo político onde o sujeito que participa, ao mesmo tempo que constrói conhecimento e desenvolve ferramentas que lhe permitem assumir maior protagonismo naquilo que são os seus mundos de vida (Lincoln et al., 2000).

O método da investigação participativa baseia-se na permissão: “"conhecimento é poder", a abordagem da investigação participativa ajudou as pessoas socialmente marginalizadas a investigar criticamente a sua realidade, a analisá-la e, em seguida, a empreender acções colectivas para trazer mudanças construtivas para as suas vidas” (Pant, 2008, p.96).

Neste processo, os participantes são encarados como agentes ativos na investigação, através da tomada de consciência dos seus quotidianos e de uma análise das suas realidades, com o objetivo de as compreenderem e, assim, serem capazes de agir no sentido de mudar/melhorar

essa mesma realidade: “A conscientização, que inclui o processo de acção e reflexão colectiva pelas pessoas, é um componente importante para alcançar o empoderamento” (Pant, 2008, p.96).

Um envolvimento participado com conhecimento, consciência e reflexão promove um empoderamento que possibilita uma efetiva mudança da realidade social em que os indivíduos se encontram inseridos. Neste sentido, a investigação participativa é determinante no envolvimento dos indivíduos sob uma perspectiva de mudança, assente no conhecimento e na compreensão de uma realidade social sob a perspectiva da sua transformação:

“A Investigação Participativa é instrumental na realização de mudanças a nível individual e também enfatiza a importância de grupos de indivíduos na compreensão e transformação da realidade social. O processo de descoberta e tomada de decisão colectiva permite aos indivíduos aceitar a mudança mais prontamente. A IP promove o uso de estratégias de mobilização e de organização comunitária, particularmente entre sectores oprimidos da sociedade” (Pant, 2008, p.100).

Deste modo, a investigação participativa conta com o envolvimento de indivíduos de todos os quadrantes sociais, muitos dos quais excluídos e marginalizados que, através da participação na pesquisa participativa contribuem para a produção de conhecimento sobre esses mesmos contextos e, simultaneamente, para o empoderamento deles próprios:

“Por um lado, a investigação participativa visa, em particular, envolver grupos marginalizados na produção de conhecimento e, assim, estimular o empoderamento (...) o objectivo principal da investigação participativa é dar voz aos membros de grupos marginalizados ou possibilitar que as suas vozes sejam ouvidas” (Bergold & Thomas, 2012, p.201-202).

Esta legitimação do conhecimento contribui para uma possível transformação social, dado que: “Quando as pessoas participam na determinação do seu próprio futuro, elas ficam empoderadas” (Pant, 2008, p.100).

O envolvimento igualitário de todos os participantes na pesquisa promove um processo mais real e participativo, gerando informação única e personalizada sobre os mundos sociais de vida e dos seus atores (Bergold & Thomas, 2012). Todos os intervenientes tomam parte como especialistas dos seus mundos de vida, contribuindo para a produção de conhecimento:

“Na investigação participativa, todos os participantes estão envolvidos como sujeitos cientes que trazem as suas perspectivas para o processo de produção de conhecimento. O

potencial dos sujeitos individuais para adquirir conhecimento é moldado pela sua composição biológica, a sua biografia pessoal e social e a sua posição social” (Bergold et al., 2012, p.204).

Através dos métodos participativos a produção de conhecimento, que resulta das informações prestadas pelos indivíduos integrados em determinada realidade social, torna possível uma mudança dessa mesma realidade. O ponto de partida para essa transformação recai sobre o conhecimento produzido pelos próprios participantes no processo de investigação:

“O objectivo comum dessas abordagens é mudar a realidade social através de perspectivas sobre práticas quotidianas que são obtidas por meio da investigação participativa - isto é, pesquisa colaborativa por parte de cientistas, profissionais, usuários de serviços, etc.” (Bergold et al., 2012, p.193-194).

A investigação participativa com crianças é fundamental para a conquista de um espaço de cidadania da infância, de territórios da e para a criança e não do e para o adulto, como explica Clark: “Pesquisar *com*, ao invés de sobre, crianças pequenas pode redesenhar as fronteiras entre os papéis dos adultos e das crianças no processo de investigação” (Clark, 2010, p.115).

Neste processo, a inversão de papéis torna-se inevitável, como refere a autora:

“Sem esta aceitação de uma inversão das suas posições e papéis tradicionais, o que implica uma reflexão acerca das desiguais relações de poder entre adultos e crianças, não é possível promover a participação das crianças na tomada de decisão e gestão das suas actividades” (Ferreira, 2002, p.36).

Na investigação participativa a criança é encarada como ator na investigação, assumindo o papel de parceiro e facilitador num processo que pretende um espaço de máximo protagonismo para a criança. O investigador adota apenas o papel de mediador, dando início a um processo participativo que as crianças assumem à medida que este se desenrola:

“O processo de investigação participativa é uma experiência educativa para aqueles nele envolvidos. As pessoas na situação tornam-se conscientes e mais experientes através do seu empenho. Eles tornam-se mais conhecedores sobre métodos de conhecimento e análise; eles tomam consciência da sua situação e a possível maneira de mudar essa situação” (Pant, 2008, p.99).

A criança constitui o elemento central da investigação, sendo criado um território onde a sua ação “é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação” (Fernandes, 2006, p.28-29), defendendo a mesma autora que:

“(...) todos aqueles que advogam uma cidadania activa da infância, terão de considerar a organização de políticas e práticas participativas, em que as crianças sejam consideradas indivíduos activos e intervenientes, quer na sua planificação, quer na sua aplicação” (Fernandes, 2006, p.27).

Neste processo, que se procura seja igualitário e de partilha, há uma busca de conhecimento contínuo, no sentido de desvendar os significados das (e entre) crianças e não dos adultos (Graue et al., 2003). Esta perspetiva somente é viável se os adultos encararem as crianças como indivíduos, inseridos numa realidade social, que os influencia e vice-versa. A partir daqui é possível uma construção partilhada do conhecimento entre a criança e o adulto, que permite caminhar no sentido da “transformação social e na extensão dos seus direitos (da criança) sociais” (Fernandes, 2006, p.29), como refere a mesma autora:

“A investigação com crianças, para ser genuína e efectiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores no processo de investigação, aspecto que está mais dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças” (Fernandes, 2006, p.30).

Os métodos participativos promovem uma relação participada e equilibrada entre o investigador e o investigado, ao longo de um processo em que os papéis se fundem e alternam, possibilitando e promovendo constantes mudanças, adaptações e interações durante a pesquisa. Por este motivo, esta metodologia permite uma maior aproximação ao mundo das crianças envolvidas na pesquisa, nomeadamente uma atenuação das evidentes relações de poder existentes entre o investigador e as crianças participantes na investigação, como referem Francischini et al.:

“A necessidade de se manejar, dentre a diversidade de processos que tecem as relações pesquisador/pesquisado, a assimetria nessas relações, caracterizada, quase sempre, por relações de poder do adulto sobre a criança, com imposição do primeiro e apagamento do segundo. Essa prática, que permeia as relações adulto-criança em nossa sociedade, decorre das diferentes posições e papéis atribuídos e/ou assumidos social e culturalmente, nos diversos contextos e instituições frequentados pelos sujeitos” (Francischini et al., 2016, p.67).

Como referimos anteriormente, as relações entre crianças e adultos são pautadas pelo poder. Os seus intervenientes assumem uma posição hierárquica diferenciada assinalada pela idade, mas não só, já que o adulto concentra em si muita autoridade. Esta realidade sobre a relação de

poder entre adultos e crianças não deve ser ignorada para que possa haver uma consciência atenta e capaz de emitir sinais de alerta sempre que este tipo de poder for exercido pelo adulto. A consciencialização acautela, assim, potenciais situações reveladoras desta condição.

Não obstante, a relação de poder existente entre adultos e crianças não é necessariamente impeditiva da parceria investigador e participante, mas a sua existência não pode ser ignorada sob o risco de se tornar um obstáculo ao efetivo desenvolvimento da mesma, procurando transformar uma potencial desigualdade numa verdadeira partilha:

“A adopção de métodos participativos na investigação infantil estabelece-se de forma semelhante: para reconhecer questões de poder no processo de investigação. Há uma tentativa no uso de métodos participativos em aceder às experiências directas das crianças e dar a essas perspectivas valor e estatuto. O termo co-investigador indica essa intenção de partilha de poder dentro do processo de investigação” (Clark, 2010, p.116).

A este propósito, Moran-Ellis (2010) acrescenta que através do recurso a metodologias participativas é possível reduzir o impacto da presença do adulto que orienta o processo investigativo, sobretudo a influência que possa ter nas crianças, quer seja direta ou indireta, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais equilibrada e equida com os intervenientes na pesquisa.

Como reforça Alderson (1995), ao longo da investigação é necessário promover uma relação de equidade entre as crianças e os adultos, travando uma possível interferência nos mundos de vida das crianças. Somente deste modo é possível levar avante uma parceria justa e equilibrada no que se refere a uma relação que é, à partida, desigual. Desta premissa depende a aplicabilidade da ética na investigação e a visibilidade das próprias crianças, como refere Fernandes:

“Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância” (Fernandes, 2006, p.32).

Neste sentido, na corrente investigação assumimos as crianças como investigadores ativos, na medida em que estiveram totalmente envolvidos na construção de conhecimento (Fernandes, 2009). Em parceria com as crianças fomos construindo o percurso de investigação, com um constante incentivo à participação ativa e dinâmica, provocando a reflexão e questionamento para

a tomada de decisão sendo que, durante este processo, a investigadora procurou reduzir o seu papel a uma presença facilitadora (Freire, 1973), tentando envolver o mais possível as crianças na investigação. Ainda que o papel do adulto se revele fundamental, deve limitar-se ao apoio e à facilitação, não intervindo:

“Os adultos desempenham um papel fundamental no início dos projectos, por exemplo, através da procura de parceiros, do estabelecimento de redes, da coordenação do projecto e da garantia de que os pormenores organizacionais estão em ordem. Os adultos desempenham apenas um papel de apoio e facilitador, em vez de um papel interventivo” (Kränzl-nagl & Zartler, 2010, pp.168-169).

Em parceria com as crianças construímos, também, instrumentos de investigação. Estes resultaram de questionamentos, reflexões e diálogos que nos possibilitaram uma efetiva recolha de dados, através do uso de ferramentas que considerámos melhor se adaptarem aos quotidianos destas crianças. Utilizámos ferramentas variadas como entrevistas individuais e coletivas, textos, desenhos, fotografias e vídeos, notas de campo, observação, entre outras, cujos conteúdos nos conduziram a diferentes categorias e subcategorias de análise.

Na investigação participativa o processo é mais importante do que os resultados obtidos, ou seja, o “como” ocupa o lugar de destaque, tornando-se possível apurar a existência ou não de mudanças, e como ocorreram, com a ajuda das técnicas qualitativas de investigação.

3.1.1 Questões Éticas

A realização de uma investigação pressupõe a adoção de uma série de medidas que assegurem a salvaguarda de todos os envolvidos no processo mas, também, dos dados que decorrem do mesmo. Cabe ao investigador fazer uma reflexão ponderada sobre o seu papel e o modo como ocupa um espaço e momentos que, até à data, nunca lhe pertenceram ou dos quais nunca fez parte.

Nesse sentido, é fundamental respeitar os direitos e interesses de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, crianças e adultos, averiguando se esta tem um propósito sustentável e ponderando os benefícios e constrangimentos que lhe possam estar associados, de modo a evitar qualquer tipo de dano em quem nela participa, identificando e prevenindo possíveis focos de risco para as crianças (Alderson & Morrow, 2011).

Ainda que nem sempre seja possível antecipar, com rigor, todos os processos decorrentes da investigação a desenvolver, cabe ao investigador estar atento para que possa reduzir, ou mesmo evitar, atempadamente, eventuais danos, assegurando o êxito da investigação e dos benefícios que lhes estão associados (Alderson, 1995).

Neste sentido, deve ter em conta as especificidades dos sujeitos envolvidos, bem como os contextos socioeconómicos e culturais em que se encontram inseridos, entre outros, como explicam as autoras:

“Para além do mais, quando se fala de ética na pesquisa com crianças temos, também, de ter em atenção, que esta não é uma questão homogénea, nem plana. Ela está intrinsecamente implicada com questões como a idade das crianças, as suas experiências, backgrounds sócio-cultural, com as questões de género, com as questões da investigação, bem como com o contexto onde esta decorre e os métodos que nela são utilizados” (Dornelles & Fernandes, 2016, p.71).

Tendo em conta estas premissas, começámos a nossa jornada com a obtenção do consentimento das partes envolvidas, ou seja, dos adultos e das crianças. Naturalmente, quando nos propomos realizar uma investigação com crianças, necessitamos do consentimento formal dos adultos, porque a competência da criança não é reconhecida até atingir a maioridade, ou seja, os 18 anos (Francischini, 2016). Até lá, mantêm-se sob a alçada “legal” dos adultos que por ela são “responsáveis”, nomeadamente os pais, os professores e/ou a instituição escola.

Neste processo gerido por adultos, por vezes, as crianças passam para segundo plano, ainda que sejam elas as protagonistas da investigação. No caso do corrente estudo, as crianças não foram as últimas a serem consultadas sobre a vontade, ou não, em participarem na pesquisa, mas somente após todos os adultos envolvidos darem o seu aval é que puderam assinar, formalmente, o seu consentimento. Os adultos funcionam como uma espécie de “ponte”, que é preciso atravessar para chegar até as crianças, ainda que estas tenham usufruído do seu legítimo direito a um consentimento informado:

“Outro obstáculo para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas” (Alderson, 2005, p.424).

Numa primeira fase, adultos e crianças foram informados sobre os objetivos, dinâmicas e procedimentos da pesquisa a desenvolver, pela ordem que aqui se apresenta – não tendo

resultado de uma opção da investigadora – e, como vimos anteriormente, por termos de cumprir com os trâmites legais impostos. Neste sentido, antes do arranque da investigação celebrámos protocolos com a EB/JI do Lagarteiro e o Agrupamento de Escolas do Cerco, do qual esta escola básica faz parte, por estas duas instituições serem o palco do desenrolar da nossa investigação. Mais tarde, perante a necessidade de alargar o estudo à Escola Básica e Secundária do Cerco, renovámos o protocolo institucional, ampliando-o a esta escola.

Assinados os protocolos com as instituições tivemos oportunidade de estar com as crianças, em contexto de sala de aula e na presença das professoras, no local e horário proposto pela escola, para que pudéssemos auscultá-las sobre o interesse, ou não, em participarem na pesquisa salvaguardando, assim, a sua vontade e liberdade (Alderson, 1995).

Nesta etapa ainda não havia uma formalização com as crianças, pois o encontro com os pais ainda não tinha acontecido, tratando-se apenas de um diálogo informativo, em que lhes foi explicado o objetivo da investigação, do que se tratava em concreto e qual o período de tempo que lhes iria ocupar, fornecendo o máximo de pormenor possível, numa conversa que teve a duração de cerca de 20 minutos. As crianças foram questionadas, em grande grupo, sobre o interesse (ou não) em participarem e foi-lhes pedido que refletissem sobre o assunto, num convite à participação, em que lhes explicámos o objetivo da investigação e o “papel” que desempenhariam no processo se aceitassem participar. Durante a conversa frisámos que o convite tinha como objetivo uma parceria entre a investigadora e as crianças.

Nesta conversa tivemos em atenção alguns fatores que consideramos essenciais para o sucesso da comunicação e, sem o qual, a mensagem não chegaria às crianças. Como não existe informação sem comunicação (Sousa, 2006), ou seja, como a informação depende da comunicação, a mensagem precisa de um suporte comunicacional para ter sucesso. Neste sentido, combinámos diversos fatores que consideramos contribuir para o sucesso da comunicação.

A linguagem utilizada teve em conta as idades das crianças, procurando fazer passar a mensagem de forma clara, mas também apelativa, para que a conversa não se transformasse rapidamente num monólogo desinteressante e desmotivador. Por outro lado, procurámos não monopolizar a palavra, deixando espaço para que as crianças sentissem que podiam colocar questões e partilhar ideias. Tentámos estabelecer contato visual com todas as crianças, sem exceção, dando-lhes a atenção e visibilidade que merecem.

A postura corporal e o posicionamento no espaço também foram tidos em conta. De sorriso rasgado, mantivemos os braços em posições abertas, dando sinais de abertura ao diálogo. Procurámos circular pela sala, com vista a aproximarmo-nos fisicamente das crianças mas, também, para nos distanciarmos da figura de autoridade, neste caso, da professora, que se encontrava posicionada atrás da sua própria secretária e, por vezes, paralela à mesma.

Ao longo desta primeira conversa sentimos que as crianças ficaram motivadas com o nosso convite, o que por si comprovou o sucesso da comunicação, em parte, como resultado de termos conseguido motivá-las, indo ao encontro das suas expectativas (Sousa, 2006). Pudemos perceber, claramente, que ansiavam pelo protagonismo que nos propusemos dar-lhes através da participação neste projeto.

Feito o convite, estava lançado o desafio de desenvolvermos uma investigação participada com este grupo de crianças. Durante o processo, o adulto investigador propôs uma parceria com o objetivo de a criança assumir todo o protagonismo através da ação (Fernandes, 2005), como constatamos na nota de campo, em baixo:

“Algumas crianças olhavam para mim e questionavam os colegas sobre quem eu era. Estava no fundo da sala, a aguardar pela minha vez de falar, enquanto a professora me apresentava à turma. Depois, passou-me a palavra, dirigi-me à frente da sala, apresentei-me e expliquei que estava ali para lhes fazer um convite. Expliquei-lhes quem eu era, qual o objetivo da investigação e o que poderíamos vir a fazer se estivessem de acordo. Estavam muito atentos e interessados nas minhas palavras e, no final, quando lhes disse que me podiam colocar questões, fizeram-me muitas perguntas, mostrando-se bastante motivados. Expliquei-lhes que podiam aceitar ou recusar o convite que lhes estava a fazer e, também, que podiam mudar de ideias a meio do caminho, que podiam desistir quando assim o entendessem. Aguardei sempre um feedback, por parte das crianças, para certificar que me estavam a compreender. Com muita energia, todos disseram verbalmente que queriam participar, com exceção de uma menina que, com alguma vergonha evidente, levantou o braço e disse que não queria participar. Disse-lhe que não tinha qualquer problema e que, se mudasse de ideias, bastava dizê-lo” (Nota de campo nº4, setembro, 2013).

Embora o primeiro encontro tenha acontecido sob o olhar atento do professor da turma em questão, e em contexto escolar, aparentemente as crianças não se coibiram de questionar, interpelar e até dizer que não à participação na pesquisa. Ainda que a investigadora tenha seguido o protocolo ético com vista a envolver o mais possível as crianças no processo de tomada de decisão sobre a participação (ou não) na pesquisa – fornecendo o máximo de informação possível, aguardando os seus feedbacks, alertando para os seus direitos de não participação, entre tantas outras salvaguardas –, o facto de nos encontrarmos numa situação de evidente desigualdade de

poderes não pode ser ignorada. Neste sentido, o contexto espacial e social em que as crianças participantes se encontram, assim como os níveis de conhecimento e competência, ajudam a compreender algumas das suas atitudes e decisões:

“Ao mesmo tempo, importa desenvolver e accionar uma sensibilidade ética capaz de interpretar as decisões das crianças de modo diferenciado e socialmente contextualizado, na medida em que os(as) vários(as) actores, com diferentes níveis de competência e conhecimento, de interesses, papéis e poderes e de capacidades de acção, experimentam realidades sociais de algum modo distintas, mesmo quando participam juntos na mesma interacção” (Ferreira, 2005, p.177).

Esta evidência revela-se em diversos momentos começando pelo local onde esta conversa se desenrola. As crianças encontram-se na escola, dentro da sala de aula, sentadas nos seus lugares habituais e na presença da professora. É neste contexto que recebem e travam conhecimento com uma investigadora adulta, posicionada no local habitualmente assumido pela professora, ou seja, na parte dianteira da sala (embora tenhamos realizado um esforço no sentido de variar esta posição). Estes pequenos grandes pormenores devem ser tidos em conta mas, pelo menos nesta fase da investigação, foram quase impossíveis de contornar, servindo-nos apenas de referência e alerta para o futuro desenrolar da própria investigação.

Ainda assim, duas crianças (uma do terceiro, outra do quarto ano) exprimiram o seu desejo em não participarem, levando-nos a pensar que, apesar da formalidade do contexto, a nossa mensagem terá sido entregue e entendida, pelo menos o suficiente para que sentissem que tinham o direito de não participarem.

No caso específico de uma criança, a Jéssica I, aquando do lançamento do convite à participação, levantou o braço para falar e simplesmente disse que não queria participar. No caso do Diogo, embora tenha verbalizado a sua vontade não em participar, não assumiu essa intenção como sua. Justificou a não participação na investigação como um impedimento que partia da mãe, ou seja, do adulto e não da criança:

“Na presença do professor, o Diogo disse que não tinha trazido a autorização dos pais e que não queria participar na investigação. O professor perguntou-lhe o motivo de não querer fazer parte da pesquisa e ele ficou calado e de cabeça baixa. Passados uns segundos argumentou que a mãe não o deixava. Confesso que fiquei na dúvida sobre a natureza desta justificação. Pareceu-me que o Diogo se sentiu pressionado pelo professor, motivo pelo qual usou a desculpa de se tratar de uma opção da mãe e não da própria criança, quando me pareceu que se tratava exatamente da situação oposta. Achei que o Diogo, simplesmente,

não teve coragem de o assumir perante a presença do professor e mesmo perante a presença da investigadora que não queria participar” (Nota de campo nº32, novembro, 2014).

Após o encontro com as crianças seguiu-se a reunião com os pais, igualmente em data e local sugerido pela escola, tendo como objetivo informá-los sobre o propósito da investigação, as suas etapas e conteúdos, fornecendo o máximo de pormenor possível, assim como o tempo que as crianças iriam despende com a mesma. As informações foram dadas, mas não houve qualquer diálogo com os pais, que permaneceram calados, não colocando questões, apesar da minha insistência sobre o entendimento, ou não, do que havia sido dito. Os encarregados de educação limitaram-se a assinar, muitos sem lerem, e sem mais demandas.

Aquando deste encontro, presumivelmente, as crianças já teriam comentado com os pais a visita da investigadora à escola e o desejo, ou não, em participarem na investigação. Talvez por isso, não tenham dado muita atenção ao que já achavam conhecer. Por outro lado, talvez o facto de se tratar de uma investigação a decorrer no espaço escola e em horário escolar, ou seja, sob a supervisão da instituição, tenham levado os pais a assinarem o protocolo sem colocarem questões. Ainda assim, esta interpretação não justifica a falta de interesse, no sentido de querer saber mais, sobre a atividade a envolver os filhos.

Por todos estes aspetos, os protocolos assinados pelos pais deixam margens para dúvidas sobre um autêntico consentimento informado, como retrata o excerto da nota de campo, em baixo:

“Expliquei aos pais em que consistia a investigação. Estavam calados e sérios a olhar para mim, dando-me um pouco a sensação que só queriam que me calasse para poderem ir embora. Continuei com a explicação do que pretendia fazer no âmbito da referida investigação, se os pais estivessem de acordo. Expliquei que as crianças não eram obrigadas a participar e poderiam deixar de o fazer em qualquer momento. No final, quis saber se tinham perguntas, mas ninguém se pronunciou. Mostrei-lhes e entreguei-lhes os pedidos de autorização, para que os pudessem ler e decidir se assinavam ou não. Na maioria dos casos observei que nem leram o que estava escrito, limitando-se a colocarem os nomes e a assinarem. Assim que o fizeram, saíram rapidamente” (Nota de campo nº5, outubro, 2013).

No momento da reunião com os pais, a professora informou-nos que a Jéssica I, que tinha recusado participar na investigação, mudara de ideias e queria fazer parte da pesquisa. Embora tenhamos procurado perceber, junto da professora, qual a justificação para a mudança de opinião, apenas nos foi dito que a criança em questão tinha mudado de ideias. Também junto da Jéssica I, procurámos uma resposta:

“Perguntei à Jéssica I qual o motivo de ter mudado de opinião sobre a participação na investigação. Queria perceber o verdadeiro motivo pelo qual tinha optado por, afinal, fazer parte do grupo de pesquisa. Respondeu que tinha apenas mudado de ideias, encolhendo os ombros. Insisti nas perguntas, sobretudo porque queria tentar perceber se alguém a tinha forçado a participar, contra a sua vontade, ao que respondeu perentoriamente que não. Pareceu-me certa de si e acreditei nas suas palavras” (Nota de campo nº5, outubro, 2013).

Apesar dos esforços por tentar compreender o motivo pelo qual se deu uma mudança de atitude sobre a participação na investigação, não podemos afirmar certezas. A Jéssica I pode ter simplesmente mudado de opinião sobre a sua participação, pode ter existido uma imposição dos pais, ou uma pressão invisível do efeito do grupo que, massivamente, tinha aceitado participar, fazendo da Jéssica I o único elemento não participante, nessa fase.

De qualquer modo cabe-nos a nós, investigadores, questionar e aprofundar as razões, com vista a obter uma maior transparência no processo. Como refere Ferreira (2010), nunca é demais tentar perceber até que ponto a participação e o consentimento da criança na investigação são devidamente informados, nomeadamente se são totalmente voluntários ou não.

São muitas e frequentes as dúvidas que nos surgem a este respeito. Apesar dos nossos esforços em fornecermos todos os elementos referentes à investigação, será que as crianças a entendem, nomeadamente as solicitações que lhes estão a ser dirigidas? Os dados fornecidos serão suficientes para que as crianças percebam verdadeiramente o que lhes está a ser proposto? A decisão da criança em participar na investigação é totalmente voluntária e fruto de uma reflexão informada ou apenas o resultado de pressões, ainda que “invisíveis”, por parte dos adultos e das restantes crianças? Apesar da sua aceitação em participar na investigação, poderá a criança demonstrar, através de sinais não-verbais, a sua não vontade em participar?

Para todas estas questões, e tantas outras, procurámos respostas, mas nem sempre as conseguimos encontrar ou decifrar, por serem, por vezes, campos demasiado ambíguos:

“Em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias. (...) Podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados” (Delgado et al., 2005, p.355).

Poucos dias mais tarde, numa segunda visita à escola, igualmente em contexto de sala de aula, procedemos à formalização dos consentimentos informados escritos. Nesta conversa, foram

recordados os objetivos e procedimentos da investigação a desenvolver, as crianças foram, novamente, convidadas a participar e lembradas de que não eram obrigadas a fazê-lo.

Recorde-se que o consentimento informado implica a existência de um entendimento, por parte das crianças, sobre a pesquisa a desenvolver, nomeadamente sobre a não obrigatoriedade em participar e a possibilidade de desistência quando assim o entenderem, ou seja, em qualquer momento do processo (Ferreira, 2010).

Somente a disponibilização da informação permite uma participação informada, como menciona Fernandes:

“É fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante de modo a permitir poderem ter opiniões sustentadas acerca do processo; é fundamental que se assuma enquanto ato explícito, ou seja, que se concretize num momento em que os participantes tenham a possibilidade de apresentar o seu acordo, que pode ser verbal ou escrito; é fundamental que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção, tornando sempre explícito que pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com a criança mecanismos que lhe permitam abandonar a processo em qualquer momento” (Fernandes, 2016, p.6).

A criança tem direito a receber o máximo de esclarecimento possível sobre a pesquisa em questão, nomeadamente sobre os seus objetivos, métodos e propósitos para que, a partir das informações que reunir, lhe seja possível efetuar uma escolha – a de participar ou não na pesquisa – e, então, assinar um verdadeiro “termo de consentimento livre e esclarecido” (Francischini et al., 2016, p.62).

No entanto, a menoridade legal das crianças implica que sejam os adultos por elas responsáveis os primeiros a um consentimento informado, como explica Ferreira:

“Visando salvaguardar os direitos de protecção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidades adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade. A justificação para tal deve-se ao estatuto social de menoridade atribuído às crianças, em virtude de terem idades abaixo das do consentimento legal. Por outro lado, no que concerne à obtenção do consentimento informado das crianças, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito” (Ferreira, 2010, p.160-161).

Ao assinarem um consentimento informado e voluntário, as crianças veem ratificados os seus direitos como indivíduos participantes na pesquisa, como subscreve a Convenção dos Direitos das

Crianças (1989), particularmente no artigo 12º, em que é garantido o direito de a criança “expressar 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” (UNICEF, 1989, p.10).

De qualquer modo é de referir que a obtenção do consentimento das crianças, que acontece no momento inicial da pesquisa, não deve ser estática e/ou cristalizar naquela fase da investigação. Compete ao investigador estar atento a possíveis enunciações de resistência e/ou recusa em participar na pesquisa. Ao longo do percurso há que estar atento a possíveis sinais emitidos pelas crianças, refletir acerca de cada um deles e, sempre que necessário, “renegociar” a participação, ou não, na pesquisa:

“A negociação da sua presença não se circunscreve nem limita apenas a um único momento – habitualmente a negociação inicial que formaliza a entrada do(a) investigador(a) no terreno. A obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente activada e renegociada ao longo da pesquisa terá de ser reflectida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie” (Ferreira, 2005, p.177).

Após a receção de um feedback positivo que certificou o êxito da comunicação e da passagem da mensagem, foi entregue às crianças um documento em que constava o convite formal à participação. Todas as crianças aceitaram participar no estudo e assinaram o documento com exceção de uma que, contra a sua vontade, não obteve autorização do encarregado de educação, ficando impossibilitada de participar.

Ao longo do primeiro ano em que se desenrolou a investigação, a Dorianita foi a única criança a não participar na investigação. Por diversas vezes, abordou-nos no recreio da escola com questões sobre o que estava a ser feito e sobre o que iria ser feito, no âmbito da pesquisa, e verbalizava o seu descontentamento e lamento em não poder participar. Acreditamos que se sentia excluída, ainda que nada pudéssemos fazer para contrariar essa situação.

Christensen e Prout (2002) alertam para possíveis danos provocados por situações de exclusão na pesquisa tratando-se, neste caso, de um evidente sentimento de tristeza e desgosto por não poder participar, ainda que se tratasse de uma questão que fugia ao controlo da investigadora.

De referir que, no segundo ano de pesquisa, o encarregado de educação mudou de opinião dando o seu aval à participação, como nos viria a relatar Doriana: “A minha mãe não me deixou participar, porque achava que eram só meninos mais velhos. Este ano já me deixa. Estou muito entusiasmada” (Nota de campo nº29, outubro, 2014). Recorde-se que todos os pais foram informados sobre as circunstâncias em que decorreria o estudo, nomeadamente sobre quais as crianças envolvidas.

Após a assinatura dos consentimentos informados foi solicitado um pseudónimo⁸⁰ às crianças, com vista a salvaguardar a privacidade de todos os elementos participantes na investigação. Deste modo, as suas verdadeiras identidades seriam preservadas, evitando que pudessem ser identificadas por terceiros. De referir que todos os nomes de crianças, mencionados no presente estudo, são apenas nomes fictícios e não as suas verdadeiras designações:

“Perguntei às crianças se sabiam o que era um pseudónimo e todas responderam que não. Antes de passar à explicação pedi a um voluntário que escrevesse a palavra no quadro, de modo a que a visualizassem e a ficassem a conhecer melhor graficamente. Depois expliquei-lhes que um pseudónimo era uma palavra que significava que poderiam escolher um nome diferente, que não fosse o seu, mas de que gostassem, porque, assim, os seus verdadeiros nomes não eram divulgados e ninguém saberia que tinham sido eles a participar na investigação. Acharam que ter um pseudónimo era uma ótima ideia e alguns classificaram o facto de terem um pseudónimo como algo de “muito fixe” e “secreto”. Começaram logo a falarem todos ao mesmo tempo, com a ânsia de quererem dizer os nomes escolhidos. Foram poucos os indecisos. Em seguida, falei com cada um individualmente, perguntei-lhes qual o pseudónimo escolhido e o motivo dessa escolha” (Nota de campo nº8, janeiro, 2014).

Procurando salvaguardar as premissas éticas propostas para a investigação participativa com crianças, procurámos assumir um estado de constante alerta e vigilância sobre os passos a tomar, refletindo sobre qual o melhor caminho para o fazer, com vista a respeitar o mais possível os direitos dos intervenientes na pesquisa e a não provocar danos colaterais:

“O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos dados. As informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que o mesmo não será submetido a situações consideradas de risco. O direito de não-participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso. (...) Considerando esse conjunto de salvaguardas, nos caminhos éticos da investigação com crianças, a importância que assumem para respeitar sua imagem como sujeito humano com direitos, continua, no entanto, a subsistir nos diversos contextos de

⁸⁰ Por vezes, o mesmo nome foi escolhido por mais de uma criança, motivo pelo qual alguns nomes surgem com a designação I e II, por exemplo, Tiago I e Tiago II.

investigação. Esses direitos são, muitas vezes, ignorados, desvalorizados ou, ainda, mal interpretados” (Francischini et al., 2016, p.62-63).

Naturalmente, estas mudanças têm implicações na própria relação entre o adulto investigador e a criança parceira, que deve ser cada vez mais de confiança, para que ambos sejam capazes de criar uma dinâmica produtiva de trabalho ao longo de toda a pesquisa. No balanço do fim do primeiro ano de trabalho de campo, os testemunhos das crianças refletiam a relação de parceria e entreajuda que se havia desenvolvido ao longo dos meses anteriores:

“Nós também devemos-lhe agradecer, porque você quis ficar connosco”, Tiago I
“Você agradeceu-nos por nós querermos estar consigo, mas nós também lhe temos que agradecer, como o Tiago I disse, porque você também queria estar connosco se, por exemplo, nós quiséssemos estar consigo, mas você não quisesse estar connosco também não podíamos ter feito o jornal” (Dinis, Nota de campo nº28, junho, 2014).

Como vimos anteriormente, as relações de poder devem ser criteriosamente ponderadas para que uma verdadeira parceria possa emergir, ao longo da qual o investigador deve procurar assumir uma postura liberta, recetiva e facilitadora, ponderando cada etapa a seguir, adaptando-se constantemente às mudanças e dinâmicas criadas pela própria pesquisa (Vakaoti, 2009).

Nesse sentido, tentando ir de encontro a todas as exigências e preocupações quando se desenrola uma investigação com crianças, procurámos assumir uma presença facilitadora deste processo com elas, de modo a interferirmos o menos possível com os caminhos por elas adotados (Pant, 2008).

Procurámos sempre agir em conformidade com o interesse da criança, preservando os seus interesses, desenvolvendo uma relação de confiança, partilha e abertura. Ao longo das sessões fomos criando espaço para que as crianças pudessem ser elas mesmas na presença do adulto investigador, promovendo situações que permitissem que essa relação de parceria e equidade emergisse:

“Vamos a votos! Quem votar mais em fazer uma venda de bolinhos, quem quiser fazer roupa ou assim”, León
“A minha mãe faz bolos de bolacha, bolos de aletria, bolos de iogurte...” Violetta I
“Maria João... sabe o que é que eu pensei? Podíamos fazer a venda a uma sexta-feira, de manhã, depois falávamos com a professora. Por exemplo, este grupo fazia...” (Dinis, Nota de campo nº janeiro, 2014).

Acreditamos que uma das fórmulas para o sucesso da relação, que em pouco tempo estava sedimentada, talvez tenha sido o genuíno interesse nos mundos de vida das crianças, demonstrado pela investigadora, e a possibilidade que foi lhes dada em se expressarem, através de momentos de pura escuta ativa.

A partir de então, estabeleceu-se uma relação de confiança (e até de afetos) entre as crianças e a investigadora, que não se viria a perder, nem mesmo quando algumas diminuíram o interesse pela investigação, como veremos adiante:

“Cheguei à escola por volta das 13h50, como habitual, e os miúdos estavam a brincar no recreio. Quando me viram começaram a correr na minha direção a chamar: “Maria João, Maria João!”. Outros gritavam entusiasticamente: “professora Maria João, professora Maria João!”. Como sempre, agarraram-se a mim e deram-me beijos... as raparigas são mais efusivas mas, alguns rapazes, também agem da mesma forma, demonstrando os seus afetos. Como habitual, entre beijos e abraços, perguntaram-me se era a vez do grupo a que pertencem terem sessão comigo. Sempre que chego à escola agem do mesmo modo e fazem a mesma pergunta. Parecem sempre muito ansiosos em participarem nos nossos encontros” (Nota de campo nº4, novembro, 2013).

Em determinados momentos, as demonstrações de afeto e carinho chegavam a ser excessivas, com constantes abraços e beijos à investigadora. Algumas crianças faziam questão de o demonstrarem, por vezes, de modo algo exacerbado, como no relato em baixo:

“As crianças ficaram muito entusiasmadas quando me viram e logo começaram os abraços e os beijos mas, também, as disputas sobre quem ficaria sentado mais perto de mim. Não me queriam largar o pescoço e os braços, para garantirem que ficavam o mais perto possível delas e que nenhuma outra criança lhes roubava o lugar. Se deixasse, ter-se-iam sentado no meu colo...” (Nota de campo nº1C, fevereiro 2014).

4 Roteiro da Investigação



Imagem nº13: Elaboração do mapa do bairro do Lagarteiro (Madalena, 10 de abril, 2014).

O trabalho de campo realizado, no âmbito deste estudo, teve início em outubro de 2013 e prolongou-se até julho de 2015 – embora, em janeiro de 2016 tenhamos tido, ainda, um grupo focal com as crianças⁸¹ – e contou com um grupo de 38 crianças distribuídas em dois anos letivos.

Após a celebração de protocolos entre a investigadora e o Agrupamento de Escolas do Cerco do qual fazem parte as escolas cooperantes nesta pesquisa – EB/JI do Lagarteiro e EBS do Cerco – ou seja, os acordos institucionais, seguiram-se os consentimentos dos encarregados de educação e as próprias crianças que participaram. Posteriormente, em meados de 2014, seria celebrado um protocolo com a Obra Diocesana de Promoção Social do Lagarteiro, embora por curto espaço de tempo, como veremos adiante.

A escola disponibilizou, de imediato, o acesso a uma turma do quarto ano letivo, por iniciativa e vontade própria da professora responsável por este grupo de alunos que, embora não tivesse estado envolvida na investigação anterior, recordava-se do seu desenrolar naquela instituição.

Procurando alargar o universo e a duração da pesquisa solicitámos, também, a participação de uma turma do terceiro ano na investigação. Para além de ampliar o número de crianças e diversificar as idades dos intervenientes, este alargamento possibilitaria um acompanhamento do grupo na transição para o quarto ano, perspetivando a continuidade do estudo no ano letivo seguinte. A docente da única turma do terceiro ano disponibilizou-se imediatamente para a participação no projeto.

Deste modo ficava acordada a participação no estudo de uma turma do terceiro ano e uma turma do quarto ano, ambas com 18 alunos cada, nas instalações da EB/JI do Lagarteiro. A escola

⁸¹ Embora o trabalho de campo tivesse terminado em julho de 2015, sempre tivemos a intenção de agendar um reencontro com as crianças, ao fim de alguns meses, com o propósito de as auscultarmos.

disponibilizava um encontro semanal, às quintas-feiras à tarde, de 60 minutos com cada turma: entre as 14.00 e as 15.00 horas e entre as 15.00 e as 16.00 horas.

O período de tempo disponibilizado pareceu-nos demasiado curto para o desenvolvimento de um projeto participativo com as crianças, mas todas as tentativas em tentar prolongá-lo foram infrutíferas, sob o argumento de que o tempo letivo era demasiado limitado para o cumprimento dos programas e metas curriculares, nomeadamente para a preparação dos exames finais.

Segundo esta agenda, cada turma teria de ser dividida em dois grupos, porque as professoras queriam ficar com metade dos alunos em sala de aula. Tal implicava que cada docente disponibilizasse, apenas, 30 minutos de cada metade da turma. Em apenas uma sessão a investigadora comprovou a inviabilidade do desenvolvimento da investigação com este sistema de rotatividade de grupos e o tempo disponibilizado para cada um deles. A solução encontrada e articulada entre a investigadora e a escola resultaria em encontros quinzenais de uma hora com cada grupo. Por um lado, seria benéfico estar mais tempo em sala com as crianças, por outro, os encontros espaçavam-se demasiado no tempo:

“O grupo ficou bastante desapontado com a rapidez da sessão e triste pelo seu final ter chegado tão rapidamente. Percebi que as sessões são muito curtas, não permitindo desenvolver o que quer que seja com as crianças em apenas meia hora. A sessão de hoje seria para nos conhecermos, mas isso praticamente não aconteceu. Entre o entrar na sala, começar a sessão, terminar, voltar a sair da sala... entre todas estas dinâmicas pouco tempo útil restou. Estava a partilhar esta preocupação com a professora do terceiro ano, quando sugeri que cada grupo ficasse durante uma hora de 15 em 15 dias. Pareceu-me melhor. A professora do quarto ano também concordou e, assim, fizemos a mudança” (Nota de campo nº1, outubro, 2013).

A questão do pouco tempo disponível sempre representou uma fonte de preocupação para a investigadora, pelo que tentámos geri-la, diversas vezes, com as professoras, embora sempre sem sucesso. A escola não conseguia disponibilizar as turmas durante um período maior de tempo. Questionámos sobre a possibilidade em desenvolvermos o trabalho fora do período letivo, para que não interferisse com o rendimento escolar, mas esta sugestão não foi aceite sob a justificação que a escola não tinha seguro escolar para as crianças quando terminadas as aulas.

A única solução apresentada pela escola foi o horário entre as 16.00 horas e as 16.30 minutos, ou seja, durante o intervalo que marca o fim do período letivo. Além deste horário ser igualmente reduzido apresentava outras limitações, porque depois das 16.00 horas as crianças distribuíam-se por diferentes atividades, nomeadamente as Atividades de Enriquecimento

Curricular (AEC), o CATL, o apoio ao estudo (explicações) e/ou o regresso a casa. Por todos estes motivos, esta solução nunca foi uma boa resposta às necessidades da investigação, como veremos adiante.

Durante este período fizemos inúmeros esforços com vista a contornar a questão do tempo disponível para trabalhar com as crianças com vista ao seu prolongamento mas, também, no sentido de procurar locais alternativos ao espaço escola por se tratar, muitas vezes, de um contexto marcado por uma pedagogia tradicional que encara a crianças como seres dependentes, inocentes, que apenas aguardam a transição para a maioridade (Ballesteros, 2006):

“(Na escola) As crianças são educadas para irem transitando de um modo ordenado até atingirem a idade adulta mas também onde são excluídos dos assuntos considerados importantes pelos adultos, como é o caso dos públicos, fruto da sua suposta condição de inferioridade natural, que os torna incapazes de valorizarem o que os afeta e ao ambiente que os envolve” (Ballesteros, 2006, p.128).

O facto de o principal cenário onde se desenrolava a investigação acontecer nesta instituição, poderia condicionar os modos de ser e estar das crianças, tanto no sentido de lhes criar algum tipo de constrangimento como de sofrer alguma interferência externa, como recorda Fernandes: “Devem ainda acautelar-se os espaços onde a recolha de informação decorre, de modo a que não haja ruídos ou intromissões que condicionem a recolha da informação” (Fernandes, 2016, p.6).

Sabendo que o contexto condiciona o modo de ser e de estar da criança, esta não assume a mesma postura na escola, no parque com os amigos, ou mesmo em casa. Como explicam Graue & Walsh (2013), as vidas das crianças encontram-se cada vez mais institucionalizadas, nomeadamente pela escola, onde permanecem sobre o olhar atento dos adultos, e onde possuem cada vez menos “lugares privados para trabalharem e brincarem” (Graue et al., 2003, p.29). Os mesmos autores adiantam que:

“O contexto das crianças constitui a realidade de forma dinâmica e dualista, modelando as oportunidades e as expectativas para interações experimentadas pela criança. A criança é diferente no autocarro da escola, no grupo de leitura e, mais ainda, à mesa da cozinha. Os parâmetros de comportamento, o nível e o tipo de interação entre adultos e crianças, e o nível de liberdade que a criança tem para definir a sua própria atividade são contextualmente gerados e negociados” (Graue et al., 2003, p.102).

Neste sentido, a instituição escola não é um contexto totalmente “neutro” para a criança, tendo-nos levado a questionar sobre os benefícios associados ao desenvolvimento da investigação num outro lugar, que não a escola:

“Uma crítica espacial da participação das crianças e dos jovens revelará que a ideia do espaço de participação “próprio” das crianças é um incorreto reconhecimento da forma como os espaços se estabelecem e que relações os tornam possíveis. Alguns argumentam que algumas crianças e jovens participam, se necessário, sem a intervenção de adultos, é longe do olhar e do controle dos adultos que a participação das crianças e dos jovens é, de alguma forma, mais pura ou menos poluída, quando conduzida desta maneira” ((Mannion, 2010, p.332).

Com vista a alargar o horário disponível com as crianças e afastarmo-nos um pouco da instituição escola, estabelecemos contacto com as duas únicas instituições que possuem um espaço físico no bairro do Lagarteiro: o projeto Lagarteiro e o Mundo (Programa Escolhas) sediado no Pavilhão ANIMAR e a Obra Diocesana para a Promoção Social⁸².

O projeto Lagarteiro e o Mundo disponibilizava o seu espaço para os encontros com as crianças, mas teriam de acontecer durante o período da manhã, o que inviabilizava a oferta por se tratar de um período letivo, em que as crianças não poderiam ausentar-se da EB/JI do Lagarteiro.

Dando seguimento à jornada para encontrar um local, para além da escola, que pudesse ceder as suas instalações para o desenvolvimento das sessões com as crianças, contactámos a Obra Diocesana para a Promoção Social, que disponibilizou um espaço para este efeito, somente às sextas-feiras, entre as 17.45 minutos e as 19.00 horas. A contrapartida exigida foi a limitação da participação às crianças que já frequentavam o CATL da Obra, ou seja, todas as outras crianças envolvidas na investigação, mas que não frequentassem o CATL, não poderiam participar. Esta exigência foi bastante limitadora, dado que apenas sete elementos da turma do terceiro ano e quatro elementos da turma do quarto ano frequentavam esta instituição.

Por outro lado, o horário para os encontros com as crianças (sexta-feira ao final do dia) viria a revelar-se pouco produtivo, devido ao cansaço acumulado da semana e à agitação natural associada à antecipação do fim-de-semana. No final do terceiro período, com a chegada do bom tempo, alguns elementos (assíduos) do grupo começaram a faltar com bastante regularidade,

⁸² Instituição particular de solidariedade social que presta serviços a bebés, crianças, jovens e adultos em escalão de terceira idade.

criando alguns constrangimentos no desenvolvimento dos trabalhos, tal como se pode perceber através da nota de campo seguinte:

“Como habitual cheguei ao CATL antes da hora e as crianças estavam na sala de convívio. Estava lá a Débora, que pouco depois foi embora, porque a Flávia veio desafiá-la para ir brincar. A responsável pelo CATL ainda tentou chamá-la e até falou com a mãe dela, no sentido de ela ficar, mas contrariei essa atitude, explicando-lhes que a criança não era obrigada a participar. O Quaresma e o Tiago I também não estavam. O Quaresma argumentou que estava com bolhas nos pés e foi para casa. O Tiago I tinha ido brincar para a casa de um amigo. Confesso que me senti frustrada com tantas ausências. Estavam presentes apenas duas crianças. No final da sessão partilhei a minha frustração com a responsável pelo CATL, nomeadamente sobre o facto de as sessões se realizarem à sexta-feira, ao final do dia, um horário difícil as crianças, ao que me foi respondido que nada poderia ser feito, pois era a única disponibilidade de horário que poderiam disponibilizar” (Nota de campo nº8C, maio, 2014).

No balanço do primeiro período letivo (2013/2014) confirmámos que o tempo de que dispúnhamos para trabalhar com as crianças era claramente insuficiente para o desenrolar da investigação sendo que, em cerca de três meses, pouco tinha sido trabalhado. Não obstante os esforços recorrentes no sentido de conquistar mais tempo e novos espaços, estes não se revelavam suficientes para solucionar a questão. Precisávamos de mais tempo com cada turma, ou seja, de realizar, pelo menos, sessões de 60 minutos com cada grupo (com cada metade de turma), perfazendo o dobro do tempo do que tivemos durante o primeiro período.

Após uma ponderada reflexão, em que se pesaram todos os fatores envolvidos, nomeadamente que nenhuma criança se sentisse excluída do processo, decidimos manter a turma do quarto ano no horário em que estava, acrescentando 30 minutos a cada grupo, ou seja, totalizando uma hora para cada metade de turma. A decisão de maximizar os encontros com os grupos do quarto ano teve como principal fundamento o facto de não sermos capazes de assegurar, pelo menos nesta fase, que no ano seguinte daríamos continuidade ao acompanhamento desta turma aquando da sua passagem para o quinto ano e para uma nova escola.

No ano seguinte, o terceiro ano daria continuidade ao percurso do ensino básico, naquela instituição, pelo que teríamos oportunidade de dar seguimento ao trabalho com esta turma, ainda com maior disponibilidade de horário. Nesse sentido, propusemos ao terceiro ano sessões mais curtas de 30 minutos, a realizar na escola e/ou sessões de 1.15 minutos para as crianças que frequentassem o CATL.

Ao convite à participação neste novo formato, somente quatro crianças mostraram interesse em prosseguir e marcaram presença nas sessões de 30 minutos, que aconteciam às 16.00 horas. As restantes não demonstraram vontade em continuarem a fazer parte do projeto, sob a justificação de que os encontros tinham lugar no intervalo letivo.

Outras seis crianças aceitaram participar no espaço disponibilizado pela Obra Diocesana, perfazendo um total de 10 das 18 crianças que constituíam a turma do terceiro ano, ou seja, apenas oito crianças interromperam a sua participação. A partir deste momento a investigação prosseguiu com a participação semanal de 10 crianças do terceiro ano, divididas em dois grupos: na escola e no CATL.

Pareceu-nos que, para algumas crianças, a decisão em desistir do projeto parecia justificar-se pelo simples facto de terem de prescindir de um momento livre, enquanto anteriormente lhes era proporcionada uma atividade que implicava uma pausa letiva. A partir desse momento acreditámos que a pesquisa deixou de ser tão atrativa para alguns elementos:

“Algumas crianças ficaram dececionadas com o facto de os novos horários propostos para a continuidade das sessões serem em períodos não letivos. Em poucos segundos passaram de revolta perante a comunicação da eliminação das sessões às quintas-feiras, para desinteresse quando tiveram conhecimento da continuidade das sessões, mas em horários não letivos. Alguns verbalizaram que iriam pedir autorização aos pais, outros revelaram o seu desinteresse em participarem, dizendo que não iriam continuar” (Nota de campo n°10, janeiro, 2014).

Após uma rigorosa observação e auscultação de todos os momentos afetos a esta questão particular, fomos confirmando que alguns elementos do grupo, até à data bastante entusiasmados com a participação no estudo, desmotivaram-se perante as mudanças de horário. A investigadora não foi a única a perceber essa conclusão, já que mais do que uma criança o viria a verbalizar em diferentes momentos associados ao grupo do terceiro ano. Uma das crianças do terceiro ano que integrou o grupo das 16.00 horas, sem ser questionada sobre o assunto, emitiu o seguinte parecer:

“O Tiago II ficou incomodado com as ausências dos colegas e aproveitou para justificar que, das duas vezes em que teve de faltar à atividade, havia sido por questões de força maior: ‘Tive de faltar um dia para ir ao médico e, no outro dia, tive de ir com a minha mãe a um recado. Mas os outros meninos, que até ficaram amuados quando a professora disse que ia ser diferente nos dias, quando a professora disse que podia estar connosco das quatro às quatro e meia ninguém aparece” (Nota de campo n°15, fevereiro, 2014).

Perante a evidência da impossibilidade de dar continuidade à investigação nos moldes de agenda até então prosseguidos, a alteração da dinâmica dos horários e conseqüentemente do tempo disponível da investigadora para cada grupo, remeteu-nos para uma reflexão sobre o princípio da não exclusão. Com vista a sermos respeitosos com as crianças envolvidas no processo procurámos encontrar uma solução que permitisse a todas uma participação no projeto, ainda que em momentos diferentes do formato adotado até à data.

Desta experiência acreditamos não ter resultado qualquer tipo de dano para as crianças, pelo que tentamos protegê-las nesse sentido, proporcionando-lhes alternativas e opções de escolha, sem deixar ninguém à margem (Christensen & Prout, 2002). Ainda assim, neste momento específico da investigação, consideramos que, inevitavelmente, exercemos o nosso poder de adulto, tendo fixado as regras por iniciativa própria e não das crianças (Graue et al., 2003).

Embora lhes tenham sido oferecidas opções alternativas, sobre as quais tinham um poder de escolha, não foram pensadas ou propostas por elas. Os horários inicialmente estabelecidos também não o foram, já que a escola assim o definiu. No entanto, como tal aconteceu antes dos encontros entre a investigadora e as crianças, não podemos deixar de considerar que não devem ser encarados como iguais.

Situações como a aqui descrita permitem-nos refletir, questionar e tomar consciência de acontecimentos inevitáveis, sobre os quais não temos controlo mas que, por outro lado, nos mobilizam a refletir sobre aqueles que são os constrangimentos do exercício do direito à participação, tantas vezes presentes em dinâmicas desta natureza e que, porventura, necessitam ser cuidadosamente ponderados e refletidos de modo a podermos ir mais além em termos da sua operacionalização. Apresentamos, mais adiante, uma reflexão sobre este aspeto.

Para além dos encontros com as crianças na escola e no CATL, durante uma semana das férias da Páscoa proporcionámos a continuidade dos encontros no Pavilhão ANIMAR, mais concretamente no espaço do Lagarteiro e o Mundo (Programa Escolhas). Todas as crianças do terceiro e quarto ano aceitaram o convite para participar e os respetivos pais assinaram os consentimentos. No entanto, foram poucas as crianças que, efetivamente compareceram no local e hora marcada para darem seguimento às sessões e, as que o fizeram, não mantiveram uma assiduidade:

“O objetivo de dar continuidade às dinâmicas de investigação durante as férias da Páscoa prendeu-se com a necessidade em ganhar mais tempo de encontro com as crianças mas, também, de sair um pouco da esfera da instituição escola. No entanto, penso que sofremos

com as ausências das crianças que, inicialmente, haviam mostrado interesse em participar, tendo obtido o consentimento dos pais mas que, acabaram por não comparecer e, as que foram, também não se revelaram assíduas. Por outro lado, o comportamento viria a revelar-se um constrangimento ao desenrolar dos trabalhos” (Nota de campo nº4P, março, 2014).

Nesta curta experiência pudemos constatar, mais uma vez, um facto que já havíamos verificado aquando da mudança de horário dos grupos do terceiro ano e das sessões realizadas no CATL: o forte apelo e interesse demonstrado pelas crianças em participarem nas sessões de investigação, contrastava com as ausências sentidas neste período de férias letivas. Pareceu-nos que tal não se tratou de uma coincidência. Quando retirados do espaço escola e/ou em períodos não letivos, as crianças compareciam menos aos encontros.

Do total de 13 crianças que frequentaram as sessões durante esta semana, oito permaneciam no Centro de Atividades de Tempos Livres durante as férias escolares, sendo dispensadas para os encontros com a investigadora, regressando ao CATL no final das mesmas. Das restantes cinco, apenas três foram assíduas. As outras duas compareceram somente uma vez.

Sempre que estiveram sob a orientação dos adultos, as crianças compareceram à atividade, como no caso das que estavam sob a alçada do CATL. Este padrão de comportamento mereceu a nossa atenção e reflexão pelo que, adiante, exploraremos mais profundamente esta questão.

Como fomos antecipando ao longo deste capítulo, durante o primeiro ano letivo de trabalho de campo (2013/2014) deparámo-nos com alguns constrangimentos de diferente natureza. Para além do pouco tempo disponibilizado pelas instituições para os encontros com as crianças, pontualmente surgiam situações que encurtavam ainda mais o tempo útil das sessões como as visitas de estudo, comemorações de datas festivas e outras atividades afetas à EB/JI do Lagarteiro e à Obra Diocesana que, quando coincidiam com os horários dos encontros com as crianças, inviabilizavam-nos. Sempre que possível, procurávamos compensar estes momentos, reagendando novos encontros, dentro da disponibilidade dos docentes e das próprias instituições.

Já na reta final do ano letivo dispusemos de dois dias inteiros de trabalho com a turma do quarto ano, resultante de duas ausências da professora, que permitiram à investigadora um encontro intensivo com as crianças.

Com o aproximar do final do primeiro ano de trabalho de campo, tomámos conhecimento que a maioria dos elementos do quarto ano (15 dos 18 alunos) iria transitar, no ano letivo 2014/2015, para o quinto ano na Escola Básica e Secundária do Cerco, permanecendo juntos

numa mesma turma que contaria apenas com a presença de três novos membros. Os restantes três elementos transitariam para a escola Dr. Augusto César Pires de Lima.

Com vista a acompanhar o grupo nesta transição, solicitámos ao Agrupamento de Escolas do Cerco autorização para a continuidade do estudo, durante o ano letivo 2014/2015, alargando-o à EBS do Cerco e, simultaneamente, permanecendo na EB/JI do Lagarteiro com a turma do terceiro ano que transitaria para o quarto ano. Aprovada a continuidade da investigação foi disponibilizado um espaço físico e um horário sugerido pelas escolas para o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo ano de trabalho empírico a pesquisa desdobrou-se em dois espaços físicos distintos, ou seja, em duas escolas muito diferentes, tendo deixado de usufruir das instalações do CATL, porque a maioria das crianças que participavam na pesquisa deixaram de frequentar aquela instituição.

Mais uma vez, todas as crianças foram convidadas a participar, incluindo os novos elementos. A turma do quarto ano aderiu ao estudo com grande entusiasmo, com exceção de uma criança que não quis participar, optando por não justificar a razão, ainda que, mais tarde, viesse a mudar de ideias e a integrar o grupo. A turma do quinto ano também revelou grande motivação, à exceção de um dos novos elementos da turma, que optou por não participar, sem explicitar o motivo.

Recolhidas as autorizações das crianças e dos pais, acordámos um horário resultante de um consenso entre as crianças e escola. O docente da turma do quarto ano disponibilizou a segunda-feira, entre as 14.00 horas e as 15.45 minutos. A turma seria dividida em dois grupos, com um período de pouco menos de uma hora para cada grupo. Numa das primeiras sessões uma das crianças queixou-se do pouco tempo de cada sessão e sugeriu que cada grupo tivesse um encontro de 1.45 minutos, alternadamente, de 15 em 15 dias. O consenso entre as crianças foi geral e o horário foi alterado, vindo a revelar-se um esquema bastante mais produtivo:

“Não podia ser assim: você podia ficar connosco até às quatro e, depois, na outra semana, ficava com os alunos até às quatro, depois ficava connosco até às quatro... Não pode ser antes assim, professora? Tínhamos mais tempo para fazer os trabalhos...”, Flávia

“O que acham da ideia da Flávia?”

“Acho que sim, porque temos mais tempo...”, Margarida

“Porque temos mais tempo e temos mais coisas e, depois, no final, temos mais tempo. Como nós que não falamos, podemos falar no final à vontade até tocar”, Ricardo

“Nós podíamos fazer assim, porque ficávamos os dois grupos, o I e II com o mesmo tempo, nós estávamos mais adiantados, porque já tínhamos começado, mas ficávamos os dois com o mesmo tempo”, Tiago II (Nota de campo nº31, novembro, 2014).

A turma do quinto ano disponibilizou um “furo” letivo à segunda-feira, das 11.55 minutos às 12.45 minutos, que seria do total agrado da escola e, sobretudo, dos pais. Durante este período, as crianças estariam ocupadas. Esta situação não agradou à investigadora, por se tratar de apenas 45 minutos. Por outro lado, com este horário, algumas crianças ficariam, à partida, impossibilitados de participar no estudo pois coincidia com o apoio ao estudo de alguns. Solicitei uma alternativa à escola para as crianças que tinham apoio, mas não foi dada uma solução.

A solução viria a ser apresentada por Tiago I, que sugeriu o alargamento da atividade para a quarta-feira, uma das duas tardes livres da turma, possibilitando a participação de todos. Crianças, pais e escola concordaram com a sugestão do Tiago I, passando a existir duas sessões: à segunda-feira, entre as 11.55 minutos e as 12.45 minutos e à quarta-feira das 14.00 às 15.20 minutos. As crianças poderiam participar em ambos os horários. Não obstante, mais uma vez, o tempo útil disponível para os encontros com as crianças era bastante limitado, mas sem possibilidade de outra alternativa:

“Os meninos não vinham à segunda-feira, e não adiantavam trabalho nenhum e eu, sugeri, para alguns, para os que quisessem vir para a quarta-feira, se pudessem”, Tiago I [bastante corado]

“Eu não posso, porque eu tenho apoio ao estudo”, Quaresma

“Quem quer vir à quarta-feira, mesmo quem já está à segunda?”, Tiago I

[A Ludmila começou a dizer alto os nomes de quem levantava o braço]

“Diva, Ludmila, Tiago I, Isabel, Jéssica I, Sofia, Quaresma, Violetta I, Phineas, Camila, Dinis, Bruce Lee, Zeza”, Ludmila

“Eu posso ir à quarta-feira”, Violetta I (Nota de campo n°61, novembro, 2014).

No arranque das sessões a turma do quinto ano apresentava-se muito entusiasta e empenhada, revelando um grande empenho e dedicação à investigação, com a apresentação de ideias e o debate de estratégias, ansiando sempre pela sessão seguinte. A assiduidade era excelente.

Com o passar do tempo, a turma começou a revelar-se instável, sobretudo à quarta-feira, em que começaram a sentir-se muitas ausências. A motivação do grupo refletia-se no horário das sessões, sendo a segunda-feira um dia com bastantes presenças e a quarta-feira com muitas ausências. Perante este cenário questionamo-nos se as ausências estariam diretamente relacionadas com os horários das sessões: uma decorria num furo letivo da manhã (segunda-feira), a outra numa tarde livre de aulas (quarta-feira).

No início do segundo período, no regresso das férias de Natal, foram muitos os elementos que desmotivaram e desistiram da atividade. Note-se que não houve uma desistência formal, simplesmente deixaram de comparecer nas sessões. Mesmo assim, foram demonstrando um dilema enorme entre a vontade em participarem e o apelo à saída da escola para brincarem ou fazerem qualquer outra atividade. Para a grande maioria este apelo foi mais forte. As ausências/desistências de muitos elementos do quinto ano viria a traduzir-se num imenso atraso nas atividades e num forte apelo à desmotivação dos que foram ficando.

A desmotivação e as desistências das crianças contrastavam com o envolvimento e empenho demonstrado no primeiro ano de trabalho de campo – e mesmo no primeiro trimestre do segundo ano – o que provocava alguma incompreensão nas crianças que iam ficando e que, frequentemente, comentavam estas saídas:

“Parecia que, no ano passado, estava toda a gente: ‘ah, muito bom, muito bom’... Estava tudo empenhado para este ano, para quê?! A maioria está a desistir! O nosso grupo que era mesmo grande, eram quase todos... À quarta costumávamos... não estou a dizer que vimos sempre os mesmos, mas vêm poucos. Também e, de 20, que estavam quase todos inscritos, praí 16 que queriam vir, já desistiram a maioria deles” (Dinis, Nota de campo nº69, janeiro, 2015).

A turma do quarto ano manteve a dinâmica que lhe era algo própria, marcada pelos constrangimentos associados ao comportamento da generalidade dos elementos. Embora estes momentos tenham dificultado a criação e o desenvolvimento de uma rotina de trabalho, com o passar do tempo viria a revelar-se mais produtiva, como teremos oportunidade de verificar.

Durante os dois anos letivos que estivemos em campo trabalhámos, o mais e o melhor possível, no decorrer dos momentos que nos foram sendo proporcionados para as sessões com as crianças. Ao longo deste período, a investigadora somou um total de 115 encontros com os grupos de crianças que participaram no estudo.

Daqui resultaram inúmeras ações, como teremos oportunidade de analisar, que deram a conhecer muitíssimo do que as crianças vivenciam e experimentam, o modo como interpretam as suas experiências, como estruturam os seus mundos de vida e como potenciam a mudança, bem como todos os constrangimentos inerentes a estas dinâmicas, vividas através dos 38 atores principais (as crianças), mas também de todos os outros intervenientes que, de modo indireto, potencializaram ou constrangeram o processo.

4.1 Caracterização dos Atores

O presente estudo contou com a participação de 38 crianças⁸³, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Recorde-se que esta amostra resulta de uma proposta da EB/JI do Lagarteiro e não de uma escolha da investigadora.

Quadro XV – Dados Gerais das Crianças Que Participaram na Investigação

Género		Total	Minoria Étnica Cigana ⁸⁴	Majoria Autóctone ⁸⁵
Feminino		23	3	20
Masculino		15	2	13
Idade				
Data de Nascimento				
2005	9 anos	14		
2004	10 anos	16		
2003	11 anos	6		
2002	12 anos	2		

No momento da seleção do grupo de crianças que fariam parte da pesquisa, a coordenadora responsável convidou as professoras das duas turmas do quarto ano a participarem. Uma das docentes recusou, alegando que a sua turma já participava em vários projetos. A outra aceitou o desafio. Foram estes os procedimentos adotados para a escolha do primeiro grupo a fazer parte da investigação.

Como referimos anteriormente, nesse momento do estudo não era possível antecipar a possibilidade (ou não) de, no ano letivo seguinte, darmos continuidade ao acompanhamento desta turma do quarto ano, por não sabermos se iria manter-se junta na mesma escola ou se ficaria dispersa. Por esse motivo, e porque apenas tínhamos um grupo, quisemos incluir uma turma do terceiro ano, garantindo o seu acompanhamento no ano letivo seguinte. Neste caso, como só existia uma turma deste grau, foi automaticamente selecionada, pela escola, para a pesquisa.

⁸³ Para uma melhor compreensão das crianças que participaram no estudo associámos, a cada uma delas, uma breve nota biográfica. Através desta referência podemos conhecer e contextualizar a história de cada criança, nomeadamente a idade, género, etnia, naturalidade, residência, assim como as habilitações dos pais e os seus percursos profissionais, para uma maior compreensão dos seus modos de vida no âmbito desta pesquisa (Pais, 2008). Devido à sua extensão, os dados biográficos das crianças que participaram na investigação foram remetidos para o apêndice II.

⁸⁴ Recorde-se que esta categorização decorre da proposta de Carlos Silva e Susana Silva, que propõem que se fale em “maioria autóctone” e “minorias étnicas ciganas” em *Práticas e Representações Sociais face aos Ciganos. O Caso de Oleiros, Vila Verde*, 2000, IV Congresso Português de Sociologia, Universidade do Minho, Braga.

⁸⁵ Recorde-se que esta categorização decorre da proposta de Carlos Silva e Susana Silva, que propõem que se fale em “maioria autóctone” e “minorias étnicas ciganas” em *Práticas e Representações Sociais face aos Ciganos. O Caso de Oleiros, Vila Verde*, 2000, IV Congresso Português de Sociologia, Universidade do Minho, Braga.

Como referido ao longo do primeiro capítulo, a maioria das crianças que participaram neste estudo provêm de famílias com poucos rendimentos e baixos níveis de escolaridade, algumas mesmo analfabetas e/ou com baixa literacia.

Em alguns casos, a família revela um desinteresse generalizado pelo percurso educativo e escolar dos filhos. As expectativas ao nível do desempenho são comumente baixas, não depositando grandes esperanças na mais-valia que a escola pode representar para o futuro das crianças, nomeadamente se conseguirem um trajeto escolar de sucesso:

“As baixas habilitações que os pais têm, estão presentes nos filhos também. Embora isto não seja uma causa/consequência, o certo é que os filhos daqueles que têm um bocadinho mais de estudos conseguem um melhor desempenho. Os pais que têm mais escolaridade conseguem, mais ou menos, acompanhar. Esses pais estão com maior expectativa para com o desempenho dos alunos. Até estão, se calhar, mais presentes. Os outros, que são a grande maioria, não estão e não têm expectativas. São pais que não têm habilitações nenhuma... Não é o nível cultural, mas é o nível de literacia de cada um. Estes pais não têm expectativas e a escola não lhes diz nada. Se calhar todos eles gostariam que os filhos fossem um bocadinho mais além, mas depois não disponibilizam tempo para a escola. No caso dos filhos, um suficiente já é muito bom. Os miúdos têm duas ou três negativas e a resposta dos pais é: ‘eu já lhe disse que ele tem que estudar’. Eu digo que é preciso estar com eles, mas os pais dizem: ‘Ai, essas coisas, agora eu já não sei nada disso’. Às vezes, não é preciso saber, basta estar ali a ouvi-los ler, a mandar ler...” (Moreira⁸⁶, entrevista, 24 de fevereiro, 2015).

A escola é encarada, por alguns pais, como o local onde os filhos permanecem grande parte do tempo no seu dia-a-dia. O que por lá se passa, durante esse período, acaba por não despertar grande interesse por parte dos pais, sobretudo porque confiam totalmente na instituição e consideram-nos bem entregues. Parte dessa atitude provém da total confiança que depositam na escola. Sabem que, naquele local, os filhos estão protegidos e são alimentados.

Para outros, predomina uma falta de interesse pela instituição que, como já tivemos oportunidade de referir, nunca a consideraram apelativa, nem quando por lá passaram e se sentaram na cadeira de alunos. Outros, que nem tiveram essa oportunidade, desconhecem ainda mais a realidade que se lhes é apresentada e na qual procuram envolver-se o menos possível, com a agravante que, nos últimos anos, muito mudou sobre o que a escola espera dos seus filhos mas, também, do que espera dos próprios pais (Pinto, 1995).

De um modo geral, nestes contextos específicos que analisámos, as expectativas dos pais perante a escola traduzem-se, maioritariamente, numa função utilitária da instituição,

⁸⁶ Diretora de turma. EBS do Cerco.

nomeadamente ao nível do fornecimento de refeições e afins. Tudo o resto pode falhar mas, quando a escola, supostamente, não cumpre com as suas obrigações, o envolvimento dos pais acontece, para o bem e para o mal. Muitas vezes, o único momento em que os pais procuram saber mais e porquê, acontece no seguimento de um atrito entre pares e/ou com o professor:

“Pouco [envolvimento dos pais], não há essa cultura da escola. Eu ponho ali o meu filho, ele está lá até às *x* horas, e as pessoas que se desenrasquem, não é nada comigo. Quando há conflitos entre crianças eles vêm logo defender a cria... Mas, envolverem-se noutras atividades, não procuram. A prova é que não há uma associação de pais. Este ano, numa reunião de início de ano, fiz ver aos pais que era necessário juntarem-se em benefício deles e dos próprios filhos e nada... Na altura, houve uma mãe que manifestou vontade em que isso acontecesse. Mas, nem essa mãe fez mais nada” (Miranda⁸⁷, entrevista, 1 de julho, 2015).

Presenciámos uma situação em que o professor castigou um aluno por lhe ter faltado ao respeito durante uma conversa, concretamente por ter colocado os dedos das orelhas e emitido sons, para não ouvir o que lhe era dito pelo docente. No próprio dia, a mãe do aluno telefonou ao professor, na presença do filho, exigindo a anulação do castigo (não ir a uma visita de estudo), sob o argumento que a atitude da criança nada era problemática, logo, a penalização era exagerada e desnecessária.

“Este é um meio em que o fator económico é importante, porque é um meio desfavorecido. Mas, mais do que isso, acho que é um meio que em termos de valores e de as pessoas serem socialmente úteis, é deficitário. Só valorizam aquilo que lhes é útil. Para almoçar, os alunos têm de passar o cartão na porta. Se o menino não passou o cartão na porta, na hora do almoço, não tem almoço, nem consegue marcar senha. Se o aluno se apresenta, a direção resolve a questão. Mas, se ele não se apresenta e vai para casa dizer que a escola não lhe deu o almoço, depois os pais vêm reclamar. Se o aluno faltou às aulas e andou aqui na escola a brincar e a fazer descatos, não interessa nada. A escola é restaurante. Só falta ser dormitório. É essa a função que os pais exigem da escola. Não querem saber se o aluno vai às aulas. Até, porque, ‘é o professor que embirra com o aluno’...” (Bragança⁸⁸, entrevista, 1 de julho, 2015).

Como explica Pinto (1995), surgem duas faces de uma moeda em que de um lado temos “o grupo social favorecido, cujos referenciais de vida vão valorizar o trabalho escolar” e, por outro lado, “os grupos sociais desfavorecidos, que desvalorizam a escola e o trabalho escolar” (Pinto, 1995, p.54). Ainda que cada caso seja um caso, supostamente, quanto mais baixa for a classe

⁸⁷ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2014/2015.

⁸⁸ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

social a que o indivíduo pertence, menos aspirações terá em relação a um futuro de sucesso e a um elevado grau de instrução, habitualmente obtendo piores prestações escolares, em oposição às classes mais altas, que estabelecem uma correlação direta entre o nível de instrução, sucesso pessoal e profissional, conseguindo melhores prestações escolares (Boudon & Massot, 2000).

Os indivíduos interpretam a realidade e atuam segundo os seus quadros de valores de referências e representações, geralmente partilhados pelo seu grupo de pertença, é a partir daqui que este constrói a sua própria identidade (Pinto, 1995).

No contexto específico que estudámos, o desinteresse perante a escola, assumido por um número significativo de pais, é também agravado por questões relacionadas com a etnia, como é o caso das famílias que pertencem à minoria étnica cigana. Para a esmagadora maioria destes pais, o desinteresse pela escola é ainda maior, porque a função da escola não é valorizada e/ou socialmente reconhecida (Mendes, 2005).

Sabemos que o nível de educação da população cigana é “muito mais baixo do que o de qualquer outro grupo social de dimensão e composição semelhantes” (Fundación Secretariado General Gitano, 2003, p.7). Atualmente existem, ainda, muitos membros de famílias, sobretudo os mais velhos, mas não só, que são analfabetos, embora a integração progressiva e crescente das crianças desta minoria étnica na escola esteja a inverter esta situação. Ainda assim, existe um longo caminho a percorrer, nomeadamente porque muitos continuam a defender que saber ler, escrever e fazer contas é o suficiente e necessário para o percurso a ter na vida e, nas suas perspetivas, a escola “não prepara nem qualifica diretamente os seus filhos para as atividades económicas praticadas pelos ciganos” (Mendes, 2005, p.109).

Uns abandonam o sistema de ensino precocemente e, para grande parte dos que permanecem, o percurso transforma-se, geralmente, num processo que é arrastado por muitos mais anos do que os previstos. Muitas vezes, devido ao insucesso académico e a problemas de natureza diversa, os jovens têm de fazer a transição do ensino regular para um percurso que passa por um PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)⁸⁹, destinado a jovens entre os 15 e os 18 anos, apresentando-se como uma possível solução quando nada mais funciona:

“É uma comunidade cigana, é muito forte, temos muitos alunos de etnia cigana. Temos os pais que trazem os filhos para a escola, porque querem que eles estudem. Temos os que vêm para a escola, porque não têm o que comer. Temos os que só vêm, porque senão

⁸⁹ “O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é uma medida socioeducativa e formativa de inclusão, de carácter temporário e excepcional, a aplicar a jovens dos 15 aos 18 anos que se encontram em risco e/ou perigo de exclusão escolar e social depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a promoção social conferindo uma habilitação escolar de 2.º e/ ou 3.º ciclo” (consultado em <http://www.dge.mec.pt/programa-integrado-de-educacao-e-formacao>).

perdem o rendimento social de inserção. Temos muitos miúdos a faltar, logo que entram para a escola, porque os pais acham que são muito pequeninos. Começam a faltar e são penalizados. São pequenos e faltam na mesma, a menina na idade própria continuou a faltar e, é claro, que depois cresce... O discurso é: 'até quero muito que a minha filha estude, mas ela não consegue vir à escola, porque é muito grande e sente-se mal'. Os miúdos andam aqui até aos 18 anos, quer transitem quer não. As miúdas aos 16 já não estão. Eles sabem o que nós queremos ouvir, dizem-nos o que queremos ouvir, ou seja, que até querem que as meninas venham. Já não nos confrontam com as tradições, mas há sempre um 'mas'" (Bragança⁹⁰, entrevista, 1 de julho, 2015).

Uma mudança implica tempo, sobretudo porque são diversos os fatores que provocam o afastamento e alheamento da escola, maioritariamente centrados em questões culturais. Sob o pretexto, assumido ou não, dos hábitos, das tradições e dos costumes, os pais retraem o acesso das crianças da minoria étnica cigana à escola, impossibilitando-as de experimentarem um futuro diferente, especialmente no caso das raparigas, que as famílias querem que fiquem por casa.

Para muitos pais desta etnia, a obtenção do quarto ano do ensino básico seria mais do que suficiente, sobretudo porque a transição para o quinto ano representa a mudança para uma escola maior, um novo mundo que mistura crianças, jovens e jovens adultos num ambiente que foge ao controlo dos pais e dá a conhecer novas vivências até então nunca experimentadas, nomeadamente um contacto próximo com rapazes da maioria autóctone (Fundación Secretariado General Gitano, 2003). De certo modo, a escola representa uma espécie de "ameaça com efeitos desestruturantes" para o universo cigano, concorrendo diretamente com a "socialização familiar e grupal" (Mendes, 2005, p.106).

Este receio é, frequentemente, expressado pelos pais, sobretudo em relação às filhas, desagradando-lhes o facto de frequentarem locais e ambientes considerados "não ciganos", por fugirem ao seu controle direto: "Por nós, ela não continuava. Não precisa. A irmã foi para o Cerco, para um curso de unhas. Mas temos muito medo, não estamos descansados. É uma escola muito grande, há muita gente e muitos rapazes que desencaminham as meninas. Temos muito medo" (mãe da Jéssica II, entrevista, junho, 2015).

Deste fenómeno resulta, por exemplo, uma disparidade entre o número de rapazes que completam a escolaridade mínima obrigatória e as raparigas que não o fazem, sobretudo, por desistência (Mendes, 2005).

⁹⁰ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

As baixas expectativas em relação aos filhos, as tradições culturais e o absentismo, sobretudo em famílias da minoria étnica cigana, constitui um constrangimento a um percurso académico de sucesso como explica Ferreira:

“Não valorizam a escola, sobretudo para as meninas, que a partir de uma determinada idade têm de ficar em casa, porque ficam noivas, mesmo que não casem muito cedo têm de ficar em casa, porque ficam noivas e não podem sair... Durante muitos anos a escola foi secundário e teve muito a ver com as meninas que, muito cedo, casam e têm de ser preparadas para a vida doméstica, não para aprender a ler e a escrever” (Ferreira⁹¹, entrevista, 30 de julho, 2015).

O nível escolar da maior parte das crianças que participaram nesta investigação é baixo, embora alguns elementos se tenham destacado pela positiva, não apenas pelas boas notas conseguidas, mas por assumirem uma atitude proativa no mundo académico e no quotidiano, em geral, demonstrando uma grande apetência pelo conhecimento.

Conscientes da diferença que marcavam no grupo, com o passar do tempo, começaram a assumir uma postura de alguma arrogância e superioridade para com os colegas, que quase nunca refutavam os “conhecimentos” dos que procuravam monopolizar o grupo. Esta atitude de uma certa sobrançeria nem sempre agradava aos pares que, por vezes, se sentiam “atropelados” pela suposta “sabedoria” dos pares e fomentava uma certa insegurança entre os demais.

Estas situações não passavam despercebidas, sendo faladas durante os encontros, quer pelos que achavam que tudo sabiam, quer pelos que se sentiam oprimidos e/ou incomodados por eles:

“Ó professora, nós vamos escolher, por exemplo, um chefe para aqui, do grupo... um delegado ou qualquer coisa assim do género”, Tiago I

“O que acham desta ideia?”

“Sim!”, Todos.

“Ó! Mas não penses que és tu! Tens a mania que és sempre tu! [com ar zangado, a apontar para o Tiago I com o dedo espetado no ar]”, Mascarenhas (Nota de campo nº57, outubro, 2014).

⁹¹ Assistente social. AE Cerco. Programa projeto TEIP.

4.2 Ferramentas de Investigação

No presente estudo partimos do pressuposto que tudo o que seja observável tem potencial para proporcionar uma maior e melhor compreensão do objeto em análise, motivo pelo qual recorremos a diferentes ferramentas para a recolha de dados, tanto em forma de palavras como de imagens. Utilizámos diversas técnicas como a entrevista individual e coletiva, a mesa redonda, o desenho, a fotografia, o vídeo, o texto, entre outras práticas, que captámos em áudio e/ou vídeo e que, posteriormente, transcrevemos, analisámos e registámos através de notas de campo.

Ao longo deste processo o discurso oral e direto assumiu um grande destaque, mas também os comportamentos, os gestos, as atitudes, as expressões, entre tantos outros que alcançaram igual importância no decorrer da pesquisa, permitindo-nos ter acesso a informação que, através das técnicas acima referidas, não seria facilmente acedida.

Com recurso a questionamentos, reflexões e diálogos procurámos construir, o mais possível, estes instrumentos de investigação em parceria com as crianças, tendo sempre em conta o recurso às ferramentas que considerámos melhor se adaptarem aos seus quotidianos.

Durante o trajeto, as crianças revelaram-se interessadas e participativas, embora em alguns momentos estivessem menos recetivas e resistentes à investigação, como exploraremos adiante. Por vezes, procuravam protelar tarefas que tinham em mãos, argumentando preguiça ou indisposição para a sua realização naquele momento. A falta de hábitos de trabalho revelada por alguns elementos do grupo viria a revelar-se um constrangimento no decorrer do estudo, nomeadamente para as outras crianças que não partilhavam dos mesmos hábitos (ou falta destes):

“A realização dos desenhos de apresentação demonstraram as inúmeras dificuldades sentidas pelo grupo, que eram muitas e evidentes, não apenas ao nível do comportamento mas, sobretudo, de hábitos de trabalho e falta de motivação quando se tratava de colocar mãos à obra. Perante o convite para a realização do desenho de apresentação, a Tamis recusou argumentando que não sabia, nem gostava de desenhar. Acabou por fazer um desenho muito parecido com o da colega que estava sentada ao seu lado” (Nota de campo nº1, outubro, 2013).

Por outro lado, a insegurança e baixa autoestima revelada por quase todos os elementos do grupo, por vezes, tornava-se inibidor da participação, criando constrangimentos. Alguns utilizavam o “não saber fazer”, como desculpa para não terem de se expor. Outros faziam, mas andavam numa roda-viva de autorrecriação classificando, por exemplo, os próprios desenhos com

adjetivos bastante negativos e argumentando que não valeria continuar a desenhar para o resultado ser o que ali se apresentava: “Que desenho mais feio. Eu estava a fazer à sorte... eu não sei desenhar” (Tamis, entrevista, 13 de novembro, 2013).

Ao longo da pesquisa, a busca da aprovação e incentivo por parte do adulto também era uma constante. Em algumas crianças, o avançar ou não do desenho parecia depender das palavras de incentivo por parte do adulto. Era muito frequente interromperem o trabalho em curso para perguntarem se o desenho estava a ficar bem:

“A Ana Rita estava sempre a dizer que o desenho estava feio e quis fazer um segundo, para provar que conseguia fazer melhor. O Quaresma também estava desesperado, porque achava que o seu desenho estava terrível. A Diva quase chorava de tão chateada que estava. Não parava de dizer que o desenho estava horrível e queria estar sempre a apagar e a fazer de novo. O Chuck Norris estava tão chateado com o desenho que tinha iniciado a pares com o Quaresma, na semana anterior, que queria à força que eu tirasse o nome dele do desenho. Tinha medo que o desenho, que classificava como horrível, fosse assim para o jornal. Garanti que não iria publicá-lo mas, mesmo assim, não se tranquilizava, estava muito zangado consigo próprio” (Nota de campo nº4, novembro, 2013).

Durante os dois anos em campo, a investigadora foi refutando esta visão mais negativa, procurando incentivar as crianças com reforços positivos. Sempre numa perspetiva de mostrar que seriam capazes do que quer que fosse, desde que tomassem iniciativa nesse sentido. E não existiam iniciativas boas ou más, apenas diferentes:

“Retomámos os desenhos sobre o bairro e, durante a sua elaboração, as crianças estavam sempre a perguntar-me se estava a ficar bem. Respondia sempre que estava ótimo. Também estavam sempre a comunicar-me que iam fazer isto ou aquilo, ao que respondia que deveriam fazer como entendessem e que, dessa forma, ficaria sempre muito bem. Perante as minhas palavras de incentivo ficavam muito contentes e orgulhosos, dando continuidade ao trabalho por eles iniciado. Era evidente que precisavam de um reforço positivo” (Nota de campo nº4, novembro, 2013).

No início do estudo, era muito frequente as crianças adotarem uma postura de autorrecriminação e desprezo pelo trabalho realizado por elas próprias, que rotulavam de feio ou mal feito mas, com o passar do tempo e o avançar dos trabalhos, esta atitude foi-se alterando e, cada vez com mais frequência, o brio pelo desempenho começou a ocupar o seu lugar.

As crianças envolveram-se na investigação e o orgulho que revelavam em fazer parte deste processo foi crescendo aos poucos. Os momentos de grande motivação foram-se traduzindo em projetos e aspirações lançadas pelas próprias crianças, o que as incentivava ainda mais a seguirem

em frente. Também procurámos segui-las neste trajeto, numa caminhada lado-a-lado ou, sempre que necessário, com uma dianteira assumida pelas próprias crianças.

A motivação e o envolvimento iam crescendo à medida que as ideias cimentavam e ganhavam forma. O inverso também viria a acontecer, como teremos oportunidade de verificar. De qualquer modo, sempre assumiram os seus intentos e procuraram concretizá-los, mesmo quando tudo e todos pareciam discordar, nomeadamente os adultos, como menciona o autor:

“Realmente, as crianças são provavelmente mais interessadas que os adultos por cada estágio da pesquisa. Muitas delas estão acostumadas a questionar, investigar e aceitar resultados inesperados, mudar de ideia, e assumir que seus conhecimentos são incompletos e provisórios. (...) Os adultos, em compensação, podem se sentir ameaçados por pesquisas, pois podem questionar criticamente seus conhecimentos, autoridade ou conveniência” (Alderson, 2005, p.426).

Optámos por uma triangulação metodológica, tendo recorrido a diferentes métodos e/ou instrumentos, com vista a cruzá-los mas, também, a validar o mais possível a informação recolhida (Aires, 2011, p.55). Ao optarmos por uma triangulação, ou seja, pela utilização de diferentes estratégias de investigação, procurámos recolher modos variados de representar um mesmo tema, sendo que “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma observação mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue et al., 2003, p.128). Procurámos, assim, garantir a compreensão profunda do tema em análise (Lincoln & Denzin, 2003).

Os instrumentos de recolha de dados foram-se apresentando à medida das necessidades e dos intentos das próprias crianças, mas também da investigadora adulta, sobretudo no arranque dos trabalhos. No início, o conhecimento das crianças fez-se através dos desenhos de apresentação, que funcionaram como uma espécie de “quebra-gelo” mas, também, para reunirem o máximo de informação sobre o grupo. As entrevistas, por exemplo, também resultaram dessa necessidade de conhecermos um pouco mais o nosso objeto de estudo.

Ao recorrermos a diferentes técnicas de recolha de dados e ao articularmos todas estas ferramentas, conseguimos alcançar uma visão e um conhecimento amplificado dos mundos deste grupo de 38 crianças, como veremos em baixo.

O recurso a diferentes instrumentos de recolha de dados, no âmbito da investigação, é fundamental neste processo, na medida em que ajuda o investigador no processo de exploração e compreensão dos próprios dados com grande pormenor e sob diversas perspetivas.

Naturalmente, o rigor e a qualidade dos resultados alcançados dependeriam diretamente das metodologias e dos instrumentos usados e da boa aplicação dos mesmos (Spyrou, 2011, p.1), acrescentando Berg que:

“Cada método é uma linha de visada diferente dirigida para o mesmo ponto, observando a realidade social e simbólica. Combinando várias linhas de visão, os investigadores obtêm uma imagem melhor e mais substantiva da realidade; um conjunto mais rico e mais completo de símbolos e conceitos teóricos; e um meio de verificar muitos desses elementos. O uso de múltiplas linhas de visão é frequentemente designado de triangulação” (Berg, 2000, p.4).

De acrescentar que todos os dados recolhidos foram devolvidos às crianças que os geraram, para que os pudessem analisar e modificar, caso sentissem essa necessidade, promovendo o seu papel participativo, legitimando as crianças como co-investigadoras.

A devolução da informação foi realizada em diferentes momentos. Por vezes, individualmente, outras em pequenos grupos mas, sobretudo e maioritariamente, com a presença da totalidade dos participantes na pesquisa. Nestes encontros todos participaram com sugestões mas, também, com críticas, contribuindo de modo participativo para a construção do conhecimento produzido.

Esta devolução de dados propicia, também, o diálogo através de discussões e reflexões coletivas sobre a informação recolhida, de que resultam ideias, estratégias e pistas para a mudança, ou seja, para possíveis transformações e intervenções na realidade em estudo. Consideramos a devolução dos dados um importante momento da pesquisa, porque permite uma validação coletiva dos elementos recolhidos mas, sobretudo, porque promove a discussão sobre os mesmos de um modo mais estruturado e organizado.

A análise qualitativa dos dados, realizada de modo indutivo e seguindo uma abordagem exploratória, contribuiu para a construção dos resultados que aqui apresentamos, seguindo uma conduta o mais imparcial possível e sem confirmação de hipóteses. No caso, o presente estudo não ambiciona ser representativo de um determinado grupo de crianças, mas sim “acrescentar novas perspetivas” (Cassiani, 1996) para o entendimento do modo como estas crianças perspetivam a realidade que as rodeia e como poderão nela intervir.

Assente na teoria fundamentada, todos os dados foram respeitados e analisados do modo mais imparcial possível, de forma indutiva, seguindo uma abordagem exploratória, ou seja, em que não existe uma confirmação de hipóteses, mas procurando o saber necessário à explicação da “ação no contexto social sob estudo” (Cassiani, 1996, p.78), com um permanente

questionamento dos dados, numa tentativa de encontrar o que reside para além daquilo que acontece, na linha das ideias apresentadas por Paulilo:

“O universo não é passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação é o campo, por excelência, das pesquisas qualitativas. A imersão na esfera da subjectividade e do simbolismo, firmemente enraizada no contexto social do qual emergem, é condição essencial para o seu desenvolvimento. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais acções e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo” (Paulilo, 1999, p.136).

O estudo que aqui se apresenta, assente na pesquisa qualitativa, não é passível de ser quantificado, mas simbolizado a partir das intenções e interpretações das crianças que nele participam.

1.1.1. Desenhos



Imagem nº14: Criança fala do seu desenho (Pereira, 16 de março, 2015).

Uma das ferramentas que utilizámos foi o desenho, por considerarmos que a representação gráfica fornece informação que nem sempre é comunicada, pela criança, através da linguagem verbal (Sarmiento, 2006). Ao longo de dois anos de trabalho de campo esta técnica visual foi regularmente adotada por ser uma das mais importantes “formas de expressão simbólica das crianças”, fornecendo informações “para além do que a linguagem verbal pode fazer” (Sarmiento, 2006, p.22).

Como refere Sarmiento (2006), esta forma de expressão gráfica permite estabelecer uma comunicação recorrendo a imagens de modo distinto, embora a explicação dada para o desenho

nem sempre seja totalmente compreendida pelos adultos, por se encontrar fora da sua inteligibilidade:

“Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural” (Sarmiento, 2006, p.22).

Embora nem sempre se apresente como uma tarefa fácil, o investigador adulto deve estar atento e recetivo ao desenho que é feito pela criança com vista a compreender e assimilar a mensagem que lhe é passada e que, por vezes, não chega verdadeiramente ao seu destino por não ser bem compreendida. Se assim for, não existe comunicação entre o investigador e a criança e esta ferramenta perde o seu propósito na investigação, como refere Salvador:

“A comunicação tem sempre de encontrar interlocutor, porque senão converte-se em monólogo, e a nossa tarefa de adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com os seus desenhos” (Salvador, 1988, p.17).

O desenho assume-se, assim, como uma forma de expressão das crianças, uma linguagem única que expressa o modo como encaram o mundo que as rodeia e que, nem sempre, as palavras são capazes de retratar (Arfouilloux, 1980). Tal acontece, porque através do desenho a criança pode, livre e espontaneamente, exprimir “sentimentos e desejos”, que não se atreve ou, simplesmente, não é capaz de o fazer através de outros meios de comunicação (Salvador, 1988, p.69).

Ainda que o desenho traduza as representações que as crianças fazem sobre as suas concepções do mundo, convém recordar que estará sempre “condicionado” pelos contextos em que a criança se encontra inserida ou, como tivemos oportunidade de analisar anteriormente, pelos vários processos de socialização a que vai sendo submetida e que promovem o próprio desenho como forma de expressão (Kellogg, 1979).

O desenho infantil, ao ser encarado como uma ferramenta utilizada pelas crianças para representar os seus mundos de vida, pode servir de ponto de partida para uma reflexão sobre a realidade social em que se encontram inseridas, tal como explica Carvalho:

“(…) numa perspectiva sociológica, é necessário ter em conta três directrizes: em primeiro lugar, o desenho é um produto único, único para uma criança em particular;

segundo, é um artefacto social, que permite descobrir as regras e os valores na vida das crianças através do acesso a diversas culturas da infância; terceiro, é um objecto simbólico que dá expressão a um grupo geracional específico, a infância” (Carvalho, 2012, p.102-103).

Assim sendo, recorreremos à produção desta expressão gráfica em contexto de sala de aula em diversos momentos da investigação. Os desenhos resultaram quase sempre de um convite feito à criança – ainda que algumas tenham tomado a iniciativa –, que pressupunha total liberdade na sua execução, sem interferência por parte do investigador, ainda que com orientações e propostas sobre temas em situações pontuais, ou sempre que a criança solicitava.

Caso o adulto interfira na expressão livre da criança, com exigências de como ela deve executar o seu próprio desenho – segundo as referências do adulto –, esta tende a fechar-se para a criatividade, limitando-se a reproduzir o que lhe é imposto, não recorrendo ao desenho como uma genuína forma de expressão e comunicação (Salvador, 1988).

Ao longo da investigação surgiram momentos em que as crianças tiveram mais dificuldade na execução do desenho e solicitaram ajuda no sentido de se “inspirarem” e/ou receberem algum tipo de orientação sobre o modo de o fazerem. Sempre que tal acontecia, a investigadora fornecia algumas pistas, procurando não influenciar o seu rumo.

A esmagadora maioria das crianças reagiu bem ao convite para a realização de desenhos, tendo sido muito poucas as que afirmaram não gostar de desenhar. Sempre que tal aconteceu, a vontade da criança foi respeitada, não existindo obrigatoriedade de fazer o que quer que fosse. Porém, em todos os casos de “recusa” em realizar o desenho, a própria criança acabou por assumir que apenas não o queria realizá-lo individualmente, mas sim com um par ou em grupo, como podemos comprovar pela nota de campo seguinte:

“A Débora começou a fazer um desenho sobre o bairro e outro sobre a escola. A dada altura, não quis continuar os desenhos, deixando-os a meio. Entretanto, iniciou uma imensa birra e eu não conseguia perceber o porquê... até chorou. Só depois me disse que queria estar com a Jéssica II, com o Jonathan Test e com a Flávia a fazer com eles os desenhos para o cenário do teatro de varas. Como o grupo não precisava da sua ajuda (e não queria), a Débora amuou, chorou e recusou terminar os desenhos que tinha em mãos, não os terminando” (Nota de campo nº49, maio, 2015).

Todos os desenhos foram produzidos em contexto de sala de aula, a título individual, em pares e/ou em grande grupo, embora quase sempre na presença dos colegas. Para a sua realização não existia qualquer limite de tempo, embora algumas crianças precisassem de várias

sessões para a finalização de um mesmo desenho, enquanto outras concluíam o desenho numa única sessão.

Todos os desenhos foram, posteriormente, comentados pelos seus autores com vista a conhecermos os significados que as crianças lhes atribuíam. Por vezes, durante o comentário, algumas crianças revelavam a vontade de procederem a alterações/melhoramentos nos desenhos sendo-lhes sempre permitido que o fizessem.

Em baixo, temos o exemplo de dois desenhos que, quando foram devolvidos às crianças para análise e comentários, foram considerados inacabados. As crianças, quando questionadas sobre se gostariam de reformular os desenhos, procederam às seguintes alterações:



Imagem nº15 (a)



Imagem nº16 (a)



Imagem nº15 (b)



Imagem nº16 (b)

Imagem nº15 (a): Desenho original. “Eu decidi pôr o campo de futebol, tem aqui na escola, ali atrás, decidi pôr, porque também é um sítio onde as crianças brincam. Pus o café Marco, onde as pessoas vão muito, as pessoas vão muito aos cafés e pus a escola, porque é bom para aprender”, Ana Rita

“Gostávamos de acrescentar pessoas. Umas gaivotas... na escola elas pousam muito”, Madalena

“Púnhamos aqui pessoas, aqui alguns carros, bem ou mal púnhamos, apertávamos aqui mais uma coisa e metíamos um prédio”, Ana Rita (7 de novembro, 2013).

Imagem nº 15 (b): Desenho modificado. “Eu acrescentei, no nosso desenho, pessoas, porque em primeiro lugar, no bairro, passam muitas pessoas, quando saem dos prédios, do café, da papelaria, de várias coisas, da casa e assim, depois vão passear para a rua, como podem, ou como não. Mas eu decidi pôr pessoas, porque há muitas pessoas aqui no bairro a passear”, Ana Rita

“Acrescentei meninos, porque podem estar a brincar com as gaivotas e acrescentei as gaivotas, porque quando está sol, podem vir para o sítio muitas gaivotas”, Madalena (7 de novembro, 2013).

Imagem nº16 (a): Desenho original. “Este desenho foi sobre mim, sobre a minha mãe, foi sobre a minha casa, sobre a minha vida tipo, entre aspas... eu ia continuar, eu fiz, eu fiz a minha mãe, depois ia fazer as minhas irmãs... Não tive tempo... esta é a casa onde eu estou, aqui no Lagarteiro, eu ia fazer os prédios, a casa que eu gostei de estar daqui até agora, que eu gosto, é esta, é a do Lagarteiro” (Tiago II, 10 de outubro, 2013).

Imagem nº16 (b): Desenho modificado. “Eu fiz a minha casa, fiz janelas, fiz eu, fiz a minha mãe, o meu pai e as minhas duas irmãs. Fiz corações a enfeitar, assim à volta, é para ficar mais bonito, para enfeitar. Fiz árvores para enfeitar, porque ao lado da minha casa há árvores e fiz aqui o sol. Aqui era a minha família, que era eu, o meu pai, a minha mãe, a minha irmã e outra minha irmã” (Tiago II, 13 de novembro, 2013).

Os comentários sobre os desenhos foram gravados perante a autorização das crianças e, posteriormente, transcritos pela investigadora, dando origem a uma análise de conteúdo.

O primeiro convite para a realização de uma representação gráfica surgiu na fase inicial do trabalho de campo, através do que denominamos “desenho de apresentação”. Estes desenhos individuais, totalmente livres, permitiram que as crianças se apresentassem e se dessem a conhecer, através do desenho. Os desenhos de apresentação tiveram como objetivo assinalar o início da relação entre a investigadora e as crianças, tendo funcionado como uma ferramenta “quebra-gelo”. As crianças davam-se a conhecer e nós retribuíamos com o nosso interesse em conhecê-las.

Para a investigadora ficou claro que as crianças reconheceram este propósito, tendo-se sentido valorizadas e orgulhosas por se darem a conhecer, possibilitando uma parceria entre as crianças e a investigadora. Tal tornou-se evidente pela forma como se dedicaram à elaboração dos desenhos e ao modo como se “apresentaram” no momento de os comentarem.



Imagem nº17: Desenho de apresentação (Diva, 13 de novembro, 2013).

“Aquilo é quando estou a andar de balancé, que gosto muito. Gosto mais de brincar com o meu cão do que andar de balancé, porque é meu cão. Aqui sou eu a dizer que me chamo Diva e que tenho 9 anos. Aqui é onde eu moro. O meu cão, a minha mãe, o meu pai e o meu avô”, Diva
“Tens aqui muitos corações...”

“Sim, porque gosto de si. Muito!”, Diva (13 de novembro, 2013).

Através dos desenhos de apresentação assinalámos o início da relação entre a investigadora e as crianças e tivemos oportunidade de as conhecermos um pouco melhor, algo que viria a aprofundar-se ao longo dos dois anos de trabalho de campo.

Em outra etapa da investigação, as crianças foram convidadas a fazerem desenhos sobre o bairro e sobre a escola, com vista a uma representação gráfica destes espaços. Inicialmente cada criança executou um desenho individualmente e, posteriormente, realizam vários desenhos em pares e/ou em grande grupo.

Os desenhos funcionaram como uma espécie de mapa, na medida em que as crianças deram a conhecer as suas perceções sobre seus contextos de vida, nomeadamente o significado e importância que lhes atribuíam. Foram evidentes as suas apropriações do espaço, pelo modo como facilmente os convertiam esses lugares de lazer e brincadeira.

Ao longo da pesquisa as crianças foram sugerindo, por iniciativa própria, a concretização de representações gráficas das mais variadas situações que pretendiam ver retratadas e/ou associadas como, por exemplo, a venda de artigos usados que realizaram na escola, o local onde vivem, diferentes temas ilustrativos de textos redigidos para o jornal, entre outros. Ao longo de dois anos de trabalho de campo, as crianças produziram 165 desenhos.

No caso dos desenhos de apresentação esta ferramenta de investigação serviu também, como já referimos, de ponto de partida para as entrevistas individuais preliminares, que decorreram pouco tempo depois, e tiveram como objetivo conhecer melhor as crianças e obter pistas para as dinâmicas futuras.

O recurso ao desenho apresenta-se, nesta situação, com uma tripla função. A de conhecer as perspetivas das crianças sobre os seus quotidianos e interesses, iniciar/estreitar a relação entre as crianças e a investigadora mas, também, facilitar as entrevistas que se lhes seguiram.

Recorde-se que o desenho colmata o vazio deixado pelas palavras, que nem sempre são ditas, podendo funcionar como ponto de partida e desinibidor dos discursos. Deste modo, os desenhos e as entrevistas apresentam-se como duas ferramentas participativas que se entrelaçam e complementam (Arfouilloux, 1980).

4.2.1 Entrevistas

Ao longo do presente estudo recorreremos à técnica da entrevista, como instrumento privilegiado para recolha de informação, por se tratar de uma ferramenta muito útil no esclarecimento e na captação de significados. A entrevista permite ter acesso a um número elevado e rico de informações, nomeadamente de elementos não-verbais fornecidos pelos entrevistados, que devem ser tidos em conta e registados.

A entrevista tem a vantagem de permitir uma captação imediata da informação numa conversa, independentemente do entrevistado ou tema em questão (Lüdke & André, 1986). Esta foi uma das muitas ferramentas que utilizámos, cruzando diferentes meios de recolha de informação, por considerarmos que todos se complementam entre si e permitem uma melhor e mais alargada compreensão do nosso objeto de estudo (Bogdan et al., 1994).

Assim sendo, em diferentes momentos da investigação, utilizámos entrevistas semiestruturadas pela necessidade de conhecermos as perceções e opiniões das crianças, já que esta ferramenta permite a obtenção de respostas suficientemente flexíveis para que o observador seja capaz de anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas e, simultaneamente, desenvolver uma ideia sobre o modo como os entrevistados interpretam a questão em estudo (Bogdan et al., 1994).

Por outro lado, sempre que necessário, torna-se possível acrescentar questões que não estavam inicialmente previstas no guião, moldando-o em função das circunstâncias, nomeadamente das respostas dadas pelo entrevistado.

Ainda que munidos de um guião previamente delineado, deixámos as crianças conduzirem e orientarem a conversa, por vezes informal, mas muito produtiva. Neste processo, tivemos em conta o tipo de linguagem utilizada, que tornámos simples e acessível para que fosse facilmente compreendida pelas crianças.

Deste modo, ao recorreremos frequentemente a perguntas abertas, para que as crianças pudessem responder de acordo com as suas vontades, as crianças tiveram a oportunidade e o poder de nos devolverem as respostas que melhor traduziam o que verdadeiramente estavam a pensar e sentir (Amado, 2014).

Não obstante, algumas (ainda que poucas) davam respostas monossilábicas, desenvolvendo muito pouco as respostas e limitando-as, por vezes, a um “sim” ou “não”. Ainda assim, foi possível recolher informação na medida em que “assumindo o investigador o papel de facilitador, deixa a

conversa desenrolar-se entre os sujeitos que nela participam” (Fernandes, 2005, p.162). Aos poucos, com o passar do tempo, essas crianças foram-se tornando mais participativas e extrovertidas nas entrevistas.

Durante o processo de recolha de dados procurámos criar uma relação de proximidade com o entrevistado, de modo a facilitar o desenrolar das conversas, tentando eliminar qualquer foco de desconforto ou quaisquer constrangimentos que pudessem surgir. De qualquer modo, há que ter em conta que a relação entre o entrevistador e o entrevistado resulta de um somatório de características próprias inerentes a ambos e que, embora possa ser trabalhada positivamente, acaba por influenciar o modo como corre a entrevista, nomeadamente o seu resultado final (Aires, 2011).

Após a realização das entrevistas individuais, também efetuámos entrevistas focais de grupo, desenvolvidas a partir da apresentação de um tema específico, proporcionando espaço para a sua discussão. Estas contaram com a participação de todas as crianças e tiveram como principal objetivo a recolha das suas opiniões sobre os temas em debate e leque de ideias mas, também, contribuímos para a formulação espontânea de questões, permitindo a interação dos intervenientes ao pedir-lhes que falassem livremente sobre todas as questões em análise:

“Geralmente, revela-se uma boa forma de obter novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais. Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (Bogdan et al., 1994, p.138).

Terminado o trabalho de campo agendámos um último encontro com as crianças, em janeiro de 2016, na EBS do Cerco, para onde transitaram a esmagadora maioria das crianças participantes na pesquisa. O objetivo era recolher as reações e perspetivas das crianças, através de um grupo focal, após o distanciamento temporal de cerca de seis meses desde o último encontro com a investigadora.

As entrevistas realizadas desenrolaram-se mediante a disponibilidade das crianças e dos professores responsáveis pelas turmas, tendo sido realizadas em horário letivo e em salas disponibilizadas pelas próprias escolas.

Com vista a um estabelecimento da comunicação sem ruído, tentámos que as conversas acontecessem à porta fechada, evitando interrupções e/ou distrações, embora nem sempre tenha sido possível. Também procurámos que as entrevistas se realizassem durante o período da manhã, dado que nessa fase do dia as crianças estariam mais atentas e despertas, evitando o cansaço e alguma saturação associada ao tempo da tarde. Como já referimos, nem sempre foi

possível adequar os ambientes à recolha da informação mas, não obstante, foram feitos esforços nesse sentido, procurando obter o máximo de sucesso na comunicação entre a criança e a investigadora.

O tempo despendido com cada entrevista teve em conta a participação de cada criança, tendo sido de maior ou menor duração em função do que a própria tinha a dizer e não devido a outras condicionantes externas.

A efetivação das entrevistas pressupôs uma autorização prévia dos participantes, nomeadamente para a gravação áudio das mesmas, assim como a garantia da confidencialidade dos dados conversados de modo a garantir o anonimato e confidencialidade, como alerta Fernandes:

“É, ainda, relevante considerar neste aspeto questões relacionadas com a utilização dada ao material recolhido durante o processo de investigação, sejam notas, gravações, filmes da pesquisa ou outros materiais de modo a proteger o anonimato e a confidencialidade dos informantes” (Fernandes, 2016, p.7).

Por vezes, as entrevistas previamente agendadas não aconteciam, por diversos motivos. Os elevados níveis de absentismo escolar, sobretudo entre a minoria étnica cigana, obrigavam ao reagendamento das conversas mas, por vezes, eram os próprios professores a esquecer o compromisso marcado, obrigando a um novo agendamento. Naturalmente, estas situações representaram alguns constrangimentos, nomeadamente atrasos na investigação. Ainda assim, todas as entrevistas agendadas foram realizadas.

Ao longo de dois anos realizámos um total de 130 entrevistas a crianças e adultos, ainda que a esmagadora maioria tenha sido feita às crianças. Destas entrevistas, 30 foram levadas a cabo pelas próprias crianças aos colegas, a moradores do bairro, a professores e coordenadores das escolas que frequentavam.

4.2.2 Fotografia e Vídeo



Imagem nº18: Entrevista (gravada, filmada e fotografada) a uma moradora (Bruce Lee, junho, 2014).

Após o recurso ao desenho e à entrevista, complementámos a recolha de dados com a utilização da fotografia e do vídeo. Ambas as ferramentas oferecem importantes pistas para a pesquisa a desenvolver pois, recorde-se que “a primeira função das imagens em antropologia foi (e é) documentar, isto é, criar algo portador de informação que traz em si a inscrição e o registo de um acontecimento observável ou verificável” (Ribeiro, 2005, p.621).

Embora se diga que uma imagem vale mais do que mil palavras, a informação nela contida nem sempre é clara, sendo necessária uma articulação entre ambas para a obtenção de uma informação mais exata, como refere Caetano:

“As imagens por si só podem facultar pouca informação, já que se encontram estreitamente conectadas aos seus contextos de produção. Contudo, a sua articulação com outras técnicas de recolha de informação pode revelar-se proficua em termos da complexidade e aprofundamento dos dados em análise” (Caetano, 2008, p.14).

Os métodos audiovisuais não surgiram como formas alternativas ao desenho, à palavra e a outras ferramentas utilizadas no presente estudo, mas sim como seus complementos. Com o manuseamento de máquinas fotográficas, com as quais as crianças foram tirando fotografias ao bairro e à escola – e, posteriormente, comentaram as imagens que haviam recolhido – tivemos acesso a dados que, de outro modo, não ficaríamos a conhecer mas, também, contribuimos para aumentar o poder das próprias crianças (Jung, 2015, p.729).

Um bom exemplo desta complementaridade é o uso da fotografia e/ou do vídeo em contexto de entrevista, que pode ser utilizado para reavivar a memória da criança responsável pelas imagens e, ainda, enriquecer o discurso tendo como ponto de partida um registo visual pleno de pormenores a serem explorados (Caetano, 2007).

Os métodos visuais são uma excelente ferramenta quando se trata de capturar significados subjacentes, como refere Ross:

“Os métodos visuais são vistos como um meio útil para capturar as experiências das crianças nos seus ambientes quotidianos, as suas ligações, negociações e participações nas suas vizinhanças, e eficazes na captura de significados subjacentes, particularmente quando as imagens são usadas como base para futuras discussões” (Ross, s/d, p.4).

As imagens devem ser complementadas pelas entrevistas, pois estas conversas sobre as representações captadas ajudam a evitar interpretações erradas e/ou subjetivas sobre as mesmas. Os seus significados são, assim, atribuídos pelas próprias crianças autoras das imagens e não pelos investigadores:

“Ou seja, as fotografias e os filmes expressam aqueles que estão diante da câmara, tal como os que estão por detrás da mesma. Deste modo, os registos visuais também são vislumbrados como parciais, incompletos ou, se quisermos, ficcionais” (Campos, 2011, p.250).

Embora as imagens sejam reveladoras da subjetividade dos seus autores – e do investigador que, posteriormente, as escolhe e utiliza na pesquisa –, não deixam de traduzir o modo como as crianças encaram o que as rodeia, motivo pelo qual este instrumento produz informação que dificilmente seria obtida de outro modo (Collier, 2001).

O papel da fotografia e do vídeo são, assim, determinantes na recolha de dados, como explica Campos:

“A fotografia e o vídeo continuam a desempenhar um papel importante enquanto mecanismos de colheita de dados, proporcionando elementos de análise rigorosos e detalhados sobre a cultura visual de uma comunidade. Não podemos, todavia, cair na tentação ingénua de conceber o olho mecânico como um dispositivo de representação cristalina que, por via de uma operação mimética, engendra uma realidade-segunda à imagem e semelhança da primeira” (Campos, 2011, p.251).

A própria comunidade científica tem acompanhado a evolução progressiva dos métodos visuais, recorrendo cada vez mais à sua utilização com vista ao enriquecimento e variedade dos dados recolhidos no âmbito do processo investigativo:

“Embora num certo sentido – e apesar dessa interpretação por parte de quem fotografa – este processo capte de facto a realidade, as fotografias mais não são do que uma interpretação do mundo. Escolha de assuntos, enquadramentos e momentos são

intervenções humanas sobre um processo aparentemente mecânico e objectivo” (Caetano, 2007, p.70-71).

O recurso a estas técnicas, sobretudo às fotografias, apresenta um benefício inquestionável quando se trata da pesquisa com crianças, dado que proporcionam um maior envolvimento das mesmas, ou seja, uma maior participação na pesquisa (Clark, 2010).

Através da fotografia e/ou do vídeo, a criança escolhe o que quer registar, dando a conhecer o seu modo de interpretar o mundo, sendo importante ter em consideração aspetos avançados por Martins:

“(...) a fotografia é um dos componentes do funcionamento desta sociedade intensamente visual e intensamente dependente da imagem. Mas, obviamente, não é ela o melhor retrato da sociedade. É nessa perspectiva que se pode encontrar o elo entre a cotidianidade e a fotografia, a fotografia como representação social e memória do fragmentário, que é o modo próprio de ser da sociedade contemporânea” (Martins, 2008, p.35).

Nunca é demais referir que, ao longo de todo este processo, as questões éticas nunca foram esquecidas. Para além da autorização formal dada pelas crianças, as imagens recolhidas procuraram não reproduzir caras ou corpos que pudessem ser identificados, de modo a preservar as identidades dos envolvidos. Ainda que quando se trata de imagens, esta situação nem sempre seja possível de evitar, fizeram-se todos os esforços nesse sentido, sobretudo nas imagens que passaram para o exterior.

Acauteladas estas situações, e após a exploração do tema através do desenho e da palavra, as crianças demonstraram vontade em sair à rua, com vista a retratarem o bairro e a escola, através da fotografia e do vídeo. Embora, atualmente, as crianças ainda revelem interesse no desenho, a fotografia e o vídeo despertam um interesse maior e provocaram um certo deslumbramento nestas crianças. A grande maioria sentiu-se fascinada por esta tecnologia, sendo que muitas já dispõem de câmaras fotográficas nos telemóveis pessoais.

A proposta de retratar o bairro do Lagarteiro através de fotografia e vídeo surgiu numa sessão, durante uma conversa de grupo, em que as crianças definiam os principais temas a abordar no jornal. Através do questionamento, as crianças iam dando respostas, até que quase não se tornava necessário estabelecer esse fio condutor, porque eram as próprias crianças a questionarem-se umas às outras. Desta troca de ideias emergiu a de dar a conhecer o bairro através de fotografias e de gravações em vídeo:

“Se alguém soubesse a história do bairro podíamos tirar fotografias aos blocos novos e aos blocos velhos”, Dinis

“Se vamos tirar fotografias aos blocos devíamos tirar aos novos e depois aos velhos, os novos são mais arranjadinhos”, Camila

“Vamos ao bloco 1, virámos para o bloco 2, virámos para o bloco 3 e *por aí fora* a tirar fotografias”, Mascarenhas (Nota de campo nº10, janeiro, 2014).

O recurso à fotografia e ao vídeo teve lugar em diversos momentos, nomeadamente sempre que as crianças expressavam essa vontade. Por várias vezes, passearam pela escola, munidas da câmara fotográfica e sem acompanhamento de um adulto. O mesmo aconteceu em outras situações como a gravação em vídeo de momentos específicos de interação nas sessões.

Quando o grupo revelou interesse em sair da escola e registar o bairro, por se tratar de uma área externa à escola, tiveram de ser adotadas outras medidas, nomeadamente os pedidos de autorização aos pais, envolvendo uma dinâmica de planeamento alargada. Estas saídas aconteceram em dois momentos: em janeiro e junho de 2014. A segunda saída, bastante próxima do final do ano letivo, aconteceria após um longo período de debate e reflexão sobre o tema, numa tentativa de explorar a escola e o bairro sob um olhar mais atento.

Durante este processo, as crianças tiveram total liberdade na recolha das imagens, sem qualquer tipo de orientação por parte do adulto proporcionando-lhes, assim, um maior poder enquanto participantes ativos na pesquisa. A investigadora deixou-se conduzir pelo grupo de crianças através dos recantos da escola e pelas ruas do bairro, num percurso totalmente planeado e orientado por elas, como constatamos, em baixo, no mapeamento que as crianças fizeram, previamente, sobre o trajeto a percorrerem.

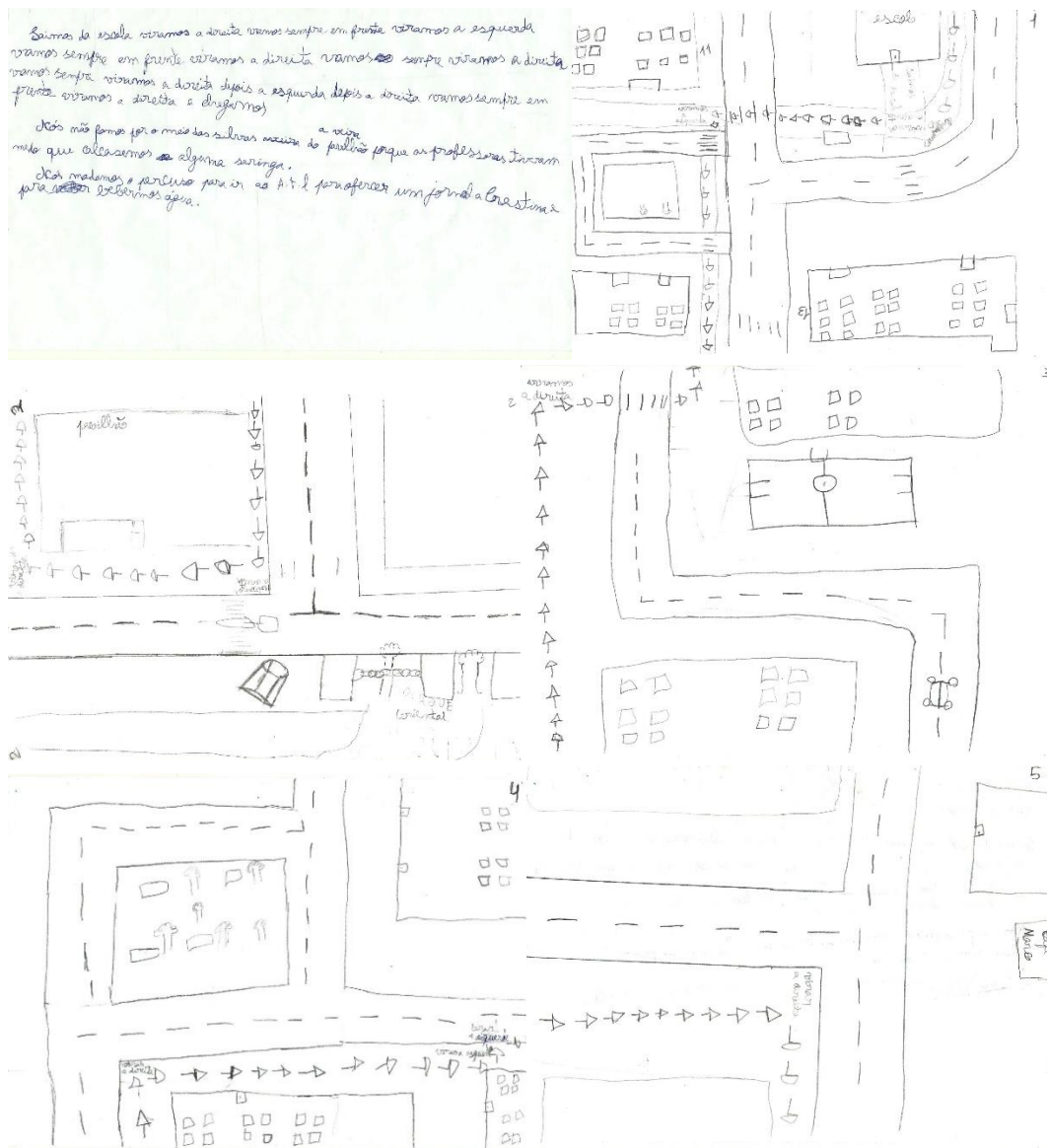


Imagem nº19: Mapeamento do percurso pelo bairro do Lagarteiro (Quaresma & Phineas, 6 de junho, 2014).
 “Saímos da escola; viramos à direita; vamos sempre em frente; viramos à esquerda; vamos sempre em frente;
 viramos à direita; vamos sempre; viramos à direita; vamos sempre; viramos à direita; depois à esquerda; depois
 à direita; vamos sempre em frente; viramos à direita e chegamos.
 Nós não fomos *por* o meio das silvas *aveira*, porque as professoras tiveram medo que calcássemos alguma
 seringa. Nós mudámos o percurso para ir ao ATL, para oferecer um jornal à Cristina, e para bebermos água”
 (Quaresma & Phineas, 6 de junho, 2014).

Para além do mapeamento do percurso pelo bairro, as crianças também decidiram, antecipadamente, a ordem pela qual iriam fotografar e/ou filmar durante o percurso, através de votação. Após a tomada de decisão, foram anotados os nomes dos quem assumiriam as câmaras (fotográfica e vídeo) e a ordem pela qual o fariam. Somente o tempo disponível para cada elemento não foi decidido previamente, tendo ficado estipulado que dependeria da vontade de cada um e do que pretendiam registar:

“Vamos passear pelo bairro e perguntar às pessoas mais velhas, como a avó do Tiago I, que já moram no bairro há muito tempo, quando começou o bairro, quem fez... Vamos ver a parte nova e a parte velha, o que está mal, o que está bem...”, Dinis

“Quem quer fazer entrevistas. Quem quer filmar ou fotografar? Levantem o braço!”, Tiago I
“A Camila, a Madalena, o Bruce Lee, o Quaresma, o Dinis, o Tiago I e o Mascarenhas quiseram filmar e fotografar. Após decidido quem queria manusear as máquinas, tomaram nota dos nomes e da ordem pela qual cada um teria esse direito. As outras crianças não se pronunciaram sobre se queriam fotografar e/ou filmar...” (Nota de campo nº11, janeiro, 2014).

Para o efeito, considerou-se a possibilidade de equipar cada criança com uma câmara fotográfica, mas a limitação de recursos não possibilitou esta estratégia. A alternativa encontrada foi a atribuição de uma única câmara, que seria utilizada por todas as crianças, sem exceção, desde que manifestassem esse interesse e vontade. Do mesmo modo, as crianças tiveram acesso a uma câmara de vídeo, que passou de mão em mão, possibilitando a todos os interessados darem a conhecer a sua perspetiva sobre os temas em foco.

As câmaras mudavam de mãos de acordo com as intenções das crianças, nomeadamente do que pretendiam dar a conhecer. Embora, inicialmente, nem todas as crianças tivessem manifestado vontade em filmar e/ou fotografar, quando chegou o momento, quase todos quiseram e pediram para o fazerem. Perante esta espontaneidade, alguns colegas ficaram aborrecidos, pois consideraram que os restantes estavam a quebrar as regras previamente estabelecidas, afirmando que deveriam ter-se inscrito quando tiveram a oportunidade. Para além das câmaras, as crianças também dispuseram de um gravador áudio para gravarem as entrevistas aos moradores, cujo guião⁹² prepararam cuidadosamente, com o contributo de todos antes de saírem para a rua.

Através destas três ferramentas, as crianças registaram os percursos realizados ao longo do bairro, assim como as entrevistas dos moradores, mas também os discursos e comentários das próprias crianças sobre o que observavam no trajeto.

Com recurso a estes instrumentos, o grupo assumiu o controlo do percurso pela escola e bairro, tomando decisões sobre as imagens a captar e as pessoas a entrevistar, adotando um olhar atento e crítico sobre o que as rodeava, liderando o trajeto e orientando a investigadora numa espécie de visita guiada comentada e registada, em vídeo e áudio, pelas crianças:

“Nesta altura, está agora ali o pavilhão. Em que ano foi construído?”, Tiago I

“Podemos fazer aqui uma pergunta? A escola do Lagarteiro quer fazer uma pergunta. Este senhor não quer...”, Quaresma

⁹² Ver apêndice I.

“Não quero que me filmem, quem deu autorização para estar a filmar?!”, Porteiro
“Ninguém. Aqui é onde se podem estacionar os carros no pavilhão. Agora estamos a ver a parte de trás do pavilhão. Como veem, as pessoas não são muito higiénicas e assim. Agora vamos ver a parte trás do pavilhão”, Tiago I
“Estamos a ver um bocado do bairro antigo”, Quaresma
“Ó Rui! Filma o chão”, Jéssica I
“Aqui está um bocado do bairro antigo. Agora estamos a ver”, Quaresma
“Cuidado com a água”, Ludmila
“Agora estamos a ver um bocado de uma parte do jardim do pavilhão”, Dinis
“Alguém quer a câmara?”, Bruce Lee
[cochichos baixos e a câmara de filmar troca de mãos]
“Estamos a ver agora o bloco 13. Estamos a ver a nossa escola de fora. Antes já não era assim...”, Mascarenhas (Nota de campo nº11, janeiro, 2014).

No final da saída pela escola e pelo bairro para a recolha de imagens, as crianças tiveram oportunidade de visualizar todo o material capturado e, em grupo, puderam comentar o que haviam registado. Todos estes comentários foram gravados em registo áudio e, posteriormente, transcritos e analisados.

Ao longo da visualização foram muitos os comentários emitidos e as críticas das crianças ao modo como elas próprias conduziram o processo. O grupo viria a revelar-se bastante autocrítico, nomeadamente do modo como os pares se comportaram e desempenharam a tarefa de filmarem e fotografarem o bairro e a escola.

Durante a devolução das imagens para uma conversa reflexiva sobre as mesmas, em janeiro, uma das crianças lançou o desafio de repetirem a saída, para que a recolha pudesse ser feita com outra visão, resultante das aprendizagens que haviam efetuado neste primeiro trajeto. Consideravam serem capazes de fazer mais e melhor e queriam uma segunda oportunidade para o demonstrarem (a segunda saída viria a repetir-se em junho):

“Eu acho que isto está um bocadinho desfocado”, Diva
“Está sempre a mexer e, depois, não se nota bem as coisas”, Tiago I
“Está mal, porque a câmara andava sempre assim [a gesticular]”, Ana Rita
“Para a próxima, eu achava melhor irmos dois grupos separados, porque senão é muita confusão”, Tiago I
“Tenho de informar devagar e só as coisas mais importantes. Tenho de andar mais devagar, por causa da câmara, que senão ela está sempre a virar para um lado e para o outro e fica tudo mal”, Quaresma
“Não se percebia quase nada, estava tudo a falar ao mesmo tempo...”, Tiago I (Nota de campo nº13, fevereiro, 2014).

As imagens recolhidas ao longo dos dois percursos pelo bairro viriam a resultar num pequeno documentário sobre o bairro do Lagarteiro, atualmente disponível no canal Youtube, como veremos adiante.

De referir que, ao longo de dois anos de trabalho de campo, foram recolhidas pelas crianças um total de 386 imagens, das quais 333 foram fotografias e 53 vídeos.

4.2.3 Observação Participante, Diário de Campo e Registos Escritos

Ao longo de dois anos a investigadora encontrou-se regularmente com as crianças, período do qual resultou uma observação participante dos seus modos de ser e agir. Com vista a assumir uma visão não seletiva, procurámos ter em conta que tudo é observável e, como tal, deve ser registado com vista à sua conversão em dados passíveis de serem analisados (Graue et al., 2003), como acrescenta Quivy:

“Resumindo, o campo de observação do investigador é, *a priori*, infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objetivos do seu trabalho e das suas hipóteses de partida. A partir delas o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída” (Quivy, 2008, p.196-197).

Procurámos manter uma atitude de observação consciente e atenta, com vista a encontrar e identificar os indícios, seleccionando a informação útil captada. Deste modo torna-se possível a descrição e conseqüente interpretação dos dados recolhidos. Estes foram registados em diário de bordo, num relato mais detalhado dos acontecimentos observados, ao que acrescentámos interpretações e mesmo hipóteses. Os registos foram apontados imediatamente a seguir aos encontros com as crianças, com vista à inclusão de toda a informação pertinente, procurando evitar perdas de informação. Em dois anos de trabalho de campo produzimos 165 documentos em formato de diário de campo, 113 dos quais debruçaram-se sobre os encontros com as crianças.

Ao recorrermos a esta técnica, procurámos enriquecer a pesquisa, dado que a observação participante permite obter uma “visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (Aires, 2011, p.25).

Paralelamente à observação e ao seu registo em diário de campo, ampliámos a análise dos materiais produzidos pelas próprias crianças. Utilizámos os registos escritos como dados, por

fornecerem as perspectivas e representações das crianças sobre determinado tema, nomeadamente pistas “de como as pessoas produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (Bogdan et al., 1994, p.176).

Entre estes dados escritos destacam-se os textos que as crianças redigiram para o jornal, os “Pequenos Jornalistas”, totalmente idealizados e, posteriormente, redigidos pelas crianças. Os artigos, exclusivamente escritos por elas, individualmente e/ou em grupo, focaram-se em temas como o bairro, a escola – e eventos ocorridos no âmbito desta –, o CATL e outros assuntos que consideraram pertinentes para inclusão no jornal.

No total foram produzidos pelas crianças 39 documentos escritos passíveis de serem analisados. Na medida em que os registos escritos não tiveram qualquer interferência do adulto, tanto na sugestão dos temas a abordar como na redação dos seus conteúdos, considerámos serem válidos como ferramentas de investigação participativa, nomeadamente para os seus conteúdos serem analisados.

4.3 Análise de Conteúdo e Categorias de Análise

Para a realização do presente estudo recorreremos à análise de conteúdo, uma técnica de investigação que proporciona uma descrição objetiva dos teores presentes nas comunicações, tendo como propósito a sua interpretação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Os conteúdos reunidos no âmbito do presente estudo foram diversos, como referenciamos anteriormente, variando entre textos escritos pelas próprias crianças, transcrições de entrevistas individuais e em grupo, comentários a desenhos, fotografias e vídeos, relatos obtidos durante a observação participante, entre tantos outros.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo vai para além da descrição do conteúdo das mensagens, porque possibilita estabelecer uma ponte entre a descrição resultante do tratamento do texto e a sua interpretação, com o objetivo de obter conhecimento. Ou seja, proporciona um significado às características apontadas no texto, através do recurso a indicadores:

“Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto

esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 1977, p.9).

Os diferentes instrumentos de pesquisa a que recorreremos proporcionaram dados que forneceram conteúdos que nos permitiram efetuar uma análise de conteúdo e possibilitaram a estruturação de diferentes categorias e subcategorias de análise. Numa primeira fase, procedemos à organização dos documentos que seriam objeto de análise, sendo que praticamente todos os elementos foram considerados, tendo sido excluídos apenas dois, por não revelarem pertinência para a presente investigação (textos sobre o Natal).

Os conteúdos das mensagens foram, então, organizados em sistemas de categorias, em função dos resultados induzidos pela própria análise.

As categorias de análise escolhidas, ou seja, as rubricas em função das quais o conteúdo foi classificado, tornaram-se indicadores dos principais temas presentes nos documentos (Grawitz, 1993). Posteriormente foi atribuído um código a cada uma das unidades, representativo das categorias e/ou subcategorias do sistema, a partir do qual efetuámos a análise dos conteúdos e avançámos para a sua respetiva interpretação.

De realçar que as categorias de análise foram emergindo dos resultados que se foram desvelando, não tendo sido escolhidas previamente. Estas foram definidas posteriormente, após várias leituras dos conteúdos e do cruzamento com os dados da pesquisa, num procedimento exploratório.

Considerámos a validade do presente estudo em função da qualidade das técnicas de geração de dados utilizadas. Atentámos que os métodos utilizados eram os mais adequados à presente investigação, pelo que procurámos um constante e adequado cruzamento entre os diferentes instrumentos de recolha de informação, dados, teorias e interpretações, tendo sempre como pano de fundo a fundamentação teórica (Graue et al., 2003). Todos estes elementos combinados entre si forneceram as bases e proporcionaram um enquadramento que tornou possível a interpretação dos dados.

Apesar de definidas, as diversas categorias e subcategorias de análise foram aperfeiçoadas e modificadas perante os dados obtidos, sempre que sentimos necessidade de reajustes ao processo de sistematização de dados, à semelhança do que aconteceu com próprio desenrolar do estudo:

“Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão

abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan et al., 1994, p.50).

Ao longo de dois anos, todas as sessões e outros encontros com as crianças e adultos envolvidos na investigação foram registados em áudio e/ou em vídeo, como referido anteriormente e, mais tarde, transcritas e analisadas pela investigadora. Este processo decorreu no imediato, ou seja, foi sendo transcrito à medida da realização dos encontros o que facilitou a compilação e análise dos conteúdos.

Definidas as categorias e subcategorias de análise iniciámos o desenrolar do novelo que esta análise permitiu descodificar e apresentámos no quadro, em baixo.

Quadro XVII – Categorias e Subcategorias de Análise

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Ponto de Partida	Convite à Participação	
B. Competências de Participação	Participação da Criança	
	B0. Motivação (Não) Participação	Presenças/ausências/motivações
	B1. Capacidade de Iniciativa	Sugere; idealiza; decide; age...
	B2. Capacidade Questionamento	Questiona; interpela...
	B3. Capacidade de Reflexão	Reflete; opina; responde; reflete...
	B3.1. Representações da Escola B3.2. Representações do Bairro	Representações do bairro/escola.
	B4. Competências Responsabilidade	Cumprir tarefas; assume erros...
	B5. Continuidade na Mudança	Planeia; antecipa...
C. Ferramentas de Participação	Instrumentos Participativos Criados pelas Crianças	
	C1. Venda de Artigos Usados C2. Jornal C3. Sensibilização dos Pares C4. Desenho e Fotografia C5. Teatro Vara C6. Documentário Sobre o Bairro C7. Missão Ajuda Júnior	- Referências às ferramentas de participação. - Momentos de recurso a estas ferramentas.
D. Poder da Criança	Exercício do Poder da Criança	
	D1. Consentimento Informado	Autorização informada da criança.
	D2. Direito à Não Participação	Não participar/desistir.
	D3. Devolução da Informação	Devolução dos dados.
	D4. Proteção/Anonimato	Direito à proteção/anonimato.
	D5. Protagonismo/Orgulho	Orgulho/protagonismo.
	D6. Discriminação (Ou Não)	Quando a criança discrimina.
E. Constrangimentos Participação	Entraves ao Processo de Participação da Criança	
	E1. Ofício de Aluno	- Dificuldades no desempenho de tarefas, por receio de fraco desempenho. - Assiduidade fraca. - Transição para o quinto ano. - Escassez do tempo das sessões.
	E2. Relação entre Pares	- Dificuldades trabalho em equipa. - Criança: estraga; não estima; suja; bate; irresponsável; crítica.
	E3. O (des) Poder das Crianças	- Crianças mandam/não são capazes. - Criança resolve; decide; age.
	E4. Poder do Adulto	- Adulto: manda; decide..... - Crianças versus Adultos: crianças respondem; criticam; desrespeitam; desobedecem... - Consentimentos do adulto. - Culpa do adulto: não cumpre; não respeita; anda à <i>porrada</i> . - Compromisso de mudança por parte do adulto. - Apoio do adulto/reforço positivo.

As categorias e subcategorias, que resultaram da análise dos dados recolhidos, apresentam-se desenvolvidas (exploradas) nos diferentes capítulos que compõem o presente estudo. Um

deram origem a capítulos autônomos, ou subcapítulos, enquanto outras surgem diluídas em diferentes momentos. A categoria “Ponto de Partida” surge, sobretudo, associada ao capítulo II (metodologias e atores na investigação), em que explorámos as diferentes implicações e processos associados ao convite à participação.

A categoria “Competências de Participação” que se debruça, maioritariamente, sobre a participação da criança é abordada em diferentes momentos, mas tem um maior enfoque no capítulo III (cidadania e participação na infância), no subponto com o mesmo nome. A partir desta desdobram-se outras tantas, aqui tidas como subcategorias de análise. As subcategorias resultantes da categoria “Competências de Participação” traduzem-se em cinco itens: a “motivação (ou não) à participação”; a “capacidade de iniciativa”; a “capacidade de questionamento”; a “capacidade de reflexão” – esta subcategoria desdobra-se em duas: as representações da escola e as representações do bairro – as “competências de responsabilidade” e a “continuidade na mudança”.

A categoria de análise “Ferramentas de Participação” é tratada, maioritariamente, no capítulo IV (crianças como agentes de mudança), em que explorámos e analisámos os instrumentos participativos criados pelas crianças, que deram origem a vários subcapítulos: a venda de coisas usadas; o jornal; a sensibilização dos pares; o teatro vara; o documentário sobre o bairro e a missão ajuda júnior.

A categoria “Poder do Adulto” e “Poder da Criança” foram exploradas como subcapítulos do capítulo V (constrangimentos da participação,) totalmente dedicado à categoria que adotou o mesmo nome. A “Escassez de Tempo das Sessões” não incorporou um capítulo autónomo ou um subcapítulo, tendo-se, tendo-se diluído em diversos momentos, através de referências e reflexões diversas sobre o tempo da investigação. De referir que todas as categorias e subcategorias de análise foram exploradas no decorrer do presente trabalho através de capítulos autónomos, subcapítulos e/ou diluídos em ambos.

Capítulo III – Cidadania e Participação na Infância

5 Conceito de Cidadania e Infância. Da Invisibilidade à Participação?

Desde os primórdios dos tempos, o conceito de cidadania esteve ligado ao de participação, sendo que ambos remontam à Grécia Antiga, época em que os indivíduos participavam na vida cotidiana das sociedades organizadas em que viviam, ou seja, na construção das vivências da própria cidade. Aos cidadãos da época era solicitado que participassem ativamente nas sessões públicas, em que assumiam diversas funções e poderes na área da política, administração, jurisdição, entre outras (Henriques, Rei & Loia, 2006).

Não obstante, esta forma de cidadania era apenas praticada por alguns indivíduos, já que o regime de exclusividade em que se desenrolava a cidadania cingia-se unicamente aos homens considerados livres, de género masculino e com um estatuto social elevado. A todos os outros era restringido o acesso a direitos que consagravam a cidadania, levando à existência de cidadãos de segunda ou terceira categoria (Heisler, 2005), como explica Sarmiento:

“De acordo com as perspectivas críticas, a cidadania tem sido um conceito comprimido e circunscrito a determinadas categorias sociais: os adultos, homens e brancos. De fora ficam uma complexa heterogeneidade de outros grupos sociais, alguns dos quais têm vindo ao longo dos tempos a desenvolver permanentes lutas contra tal hegemonia, reivindicando iguais direitos para o seu grupo, como é, por exemplo, as mulheres, as minorias étnicas, entre outros” (Sarmiento et al., 2006, p.183).

As conquistas com vista a uma cidadania mais alargada foram sendo construídas, ao longo dos séculos, em processos que não se pautaram pelos mesmos ritmos para todos. As mudanças que se foram operando ao longo do tempo permitiram mutações na própria sociedade, nomeadamente no papel que cada indivíduo assumia na sua construção. Neste sentido, uma conceção moderna de cidadania pressupõe a participação dos indivíduos na vida pública, consumada através do cumprimento de deveres e usufruto de direitos, privados e públicos, formalmente reconhecidos pela lei para todos os cidadãos (Janoski, 1998). A estes é comum um sentimento de pertença à comunidade em que se encontram inseridos, sendo que ali colocam em prática, através de experiências diárias e quotidianas, os seus direitos e os seus deveres como cidadãos.

Segundo Marshall (1967) existem vários tipos de cidadania, designadamente a civil, política e, posteriormente, a social. A cidadania civil manifesta-se nos direitos fundamentais necessários à liberdade do indivíduo, ou seja, na possibilidade de livre expressão e pensamento, no direito à propriedade e à justiça. A cidadania política afirma os direitos políticos do indivíduo, capaz de exercer o poder político através de eleição ou apenas como membro.

O conceito de cidadania social (Marshall, 1992/1950) defende que todo o indivíduo tem direitos sociais que contemplam a educação, a saúde, entre outros cuidados de que tem direito a usufruir. Segundo o conceito clássico de cidadania de Marshall (1967), que remete para uma comunidade em que existem direitos conquistados e deveres a serem cumpridos, todos os indivíduos deveriam ser encarados como iguais, assim como o seu direito à participação na sociedade de que fazem parte.

No entanto, apesar da cidadania social ter feito progressos no sentido de incluir camadas da população até então totalmente excluídas, nomeadamente as faixas mais desfavorecidas da sociedade, não previu a inclusão de todos os indivíduos existentes na sociedade como, por exemplo, as crianças (Cockburn, 2013). A este propósito, Ballesteros (2016) refere que o conceito de cidadania de Marshall deve ser tido como um impedimento à participação infantil, no sentido em que supostamente identifica a condição de cidadão tendo apenas como referência o estatuto social do adulto, ou seja, excluindo automaticamente as crianças e os jovens.

O emergir da criança cidadã resultou de múltiplas conquistas que, ao longo de séculos, lhes foram consumando direitos e deveres como indivíduos (que são) na sociedade de que fazem parte e em que podem (e devem) participar ativamente. O conceito de cidadania na infância como hoje o entendemos é relativamente recente, à semelhança do conceito de infância, cujo entendimento se foi alterando com o passar dos séculos, motivo pelo qual não tem uma história muito longa.

5.1 Da Criança Invisível à Criança Cidadã

Desde sempre a categoria geracional da infância (Qvortrup, 2010) invocou sentimentos de dependência e submissão, supostamente encarada apenas como de preparação para a vida adulta que, para muitos, era considerada o período em que realmente existia uma vida social efetiva (Pavez, 2012). Tratava-se do mundo social dos adultos (Prout & James, 1997) do qual as crianças não faziam parte.

Os progressos alcançados, no sentido da conquista de uma cidadania para a infância, resultaram do combate aos pressupostos que o adulto era superior à criança e tornaram-se visíveis através da efetivação de documentos que previam a salvaguarda dos direitos das crianças e os deveres dos adultos relativamente a estes.

No entanto, os primeiros passos dados em prol de uma criança sujeito de direitos remontam ao início do século XX, altura em que os contributos de algumas entidades – como a Organização Internacional do Trabalho (1919), ao defender uma idade mínima para a admissão de crianças no trabalho industrial com vista ao combate do trabalho infantil ou o esforço da Sociedade das Nações em assinar, em 1924, a Declaração de Genebra – foram essenciais num percurso gradual de consagração, pela primeira vez na história da infância, os princípios da universalidade dos seus direitos, nomeadamente o da não-discriminação, e o reconhecimento da necessidade de uma proteção diferenciada dos adultos (Veerman, 1991).

Em 1948, as crianças conquistaram, à semelhança dos adultos, os direitos humanos com a Declaração Universal de Direitos Humanos, mas somente em 1959 veem os seus direitos salvaguardados no documento criado especificamente para elas: a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Ainda assim, seriam necessários 30 anos até que os seus direitos de proteção, provisão e participação fossem reconhecidos universalmente, com a assinatura da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 1989.

Esta tem sido uma ferramenta poderosa no sentido de proporcionar uma maior participação, mas também inclusão das próprias crianças (Hart, 2003) e, embora a CDC encare todas as crianças como sujeitos de direitos, estes são por elas exercidos de diferentes modos, dependendo da sociedade e do contexto em que se encontram inseridas:

“Enquanto a CDC declara a criança como detentora de todos os direitos consagrados nos seus artigos, qualquer criança, no entanto, exerce os seus direitos de formas bastante diferentes. Essa diversidade é o resultado de um conjunto complexo de capacidades. Enquanto o sujeito de direitos é um conceito com alcance universal, a criança é um actor social com agência relativa e localizada. Assim, ser declarado "sujeito de direitos" por padrões internacionalmente reconhecidos não significa necessariamente que o estatuto social da criança irá, conseqüentemente, evoluir” (Stoeklin, 2012, p.446).

Ainda que as crianças tenham conquistado direitos e deveres como cidadãos, continuam a ser apartadas por uma sociedade dominada por adultos. Talvez por este motivo, o reconhecimento da sua capacidade das crianças como cidadãs ativas continue a ser questionada por alguns adultos e, conseqüentemente, limitada no seu exercício.

Determinadas limitações continuam a ser impostas e têm como princípio as representações que os adultos têm das competências (ou incompetências) da criança limitando, assim, a sua cidadania, alimentando relações de poder hierárquicas e estratificadas que ditam um usufruto limitado da sua cidadania ativa (Sarmiento et al., 2006).

As proclamadas necessidades de proteção das crianças, muitas vezes, limitam as experiências de participação a momentos artificialmente criados, por exemplo, unicamente em contexto de escola (Delanty, 2000). Não obstante, por vezes, os adultos agem deste modo, quase manipulador, de modo inconsciente por se tratar de uma prática há muito levada a cabo e, por isso, quase espontânea em alguns comportamentos (Shier, 2010). No entanto, a partir de práticas desta natureza, tal como refere Qvortrup (1997), alimenta-se uma espécie de proteção que exclui, na medida em que o adulto acaba por apartar a criança da vida social. Este constitui um constrangimento poderoso para o reconhecimento da criança cidadã, com direitos de participação, voz e ação, que vai para além da necessidade de proteção e assume que a criança faz parte integrante de uma sociedade em que é capaz de participar e intervir (Fernandes, 2005).

Sarmiento (2006) fala de uma cidadania parcial na infância, na medida em que somente a partir da maioridade – que legalmente acontece num dia específico do ano (o aniversário) – a criança deixa de o ser para integrar o mundo legal dos adultos e tornar-se um cidadão em pleno. Neste momento, a criança passa a ser equiparada ao adulto em matéria de direitos e deveres, pois até lá “os sistemas legais estabelecem idades diferenciadas para que os jovens adquiram o status de cidadãos plenos” (Santos, 2012, p.48). Ainda assim, e apesar do reconhecimento dos direitos das crianças, são-lhes impostas limitações à liberdade de ação e de participação na sociedade através, por exemplo, da definição de uma idade mínima para poderem desempenhar determinadas tarefas como trabalhar (Liebel & Saadi, 2012).

Segundo Hanson (2016) a imposição de idades mínimas, para que a cidadania das crianças e o seu papel ativo na sociedade sejam reconhecidos, deve ser tida como um obstáculo ao reconhecimento das crianças como cidadãs plenas de direitos:

“A imposição de idades mínimas elevadas, por exemplo, para o exercício do direito de voto, a legitimação ou a tomada de decisões sobre a escolaridade, são consideradas um obstáculo para o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais das crianças. O raciocínio pode ser resumido como ‘quanto mais baixo o limite de idade para agir ou exercer um direito, melhor’” (Hanson, 2016, p.471).

A questão etária (a par com a dependência em função da idade) é uma das mais recorrentes quando se trata de limitar o exercício da cidadania, encontrando uma “justificação” no próprio desenvolvimento biológico da criança para definir a conquista (ou não) de determinados direitos mas, também, de obrigações que variam de acordo com a sociedade em que se encontram inseridas, criando estereótipos geracionais associados à infância, ou seja, atribuídos em função da idade (Pavez, 2012). Segundo Delanty (2000), as crianças veem alguns direitos serem-lhes limitados, podendo apenas serem usufruídos quando alcançam a idade adulta (por exemplo, votar).

Em certos países, a conquista de uma cidadania plena, maioritariamente exclusiva dos adultos, acontece aos 16 anos e em países como Portugal, aos 18, embora existam sociedades que aguardam pelos 21 anos para reconhecerem a plenitude desta condição.

O fator idade surge, assim, como o primeiro inibidor declarado no acesso das crianças a uma cidadania “integral” por, supostamente, não reunirem as características necessárias para a sua prática. Devido à idade são consideradas seres imaturos, necessitados de cuidados e proteção, incapazes de gerirem as suas vidas ou mesmo de salvaguardarem os seus interesses (Sarmiento et al., 2006).

Segundo alguns adultos, estas características tornam-nas incapazes de exercerem uma cidadania consciente e ativa, motivo pelo qual dispõem de direitos limitados que as impedem, por exemplo, de casar, comprar casa, assinar um contrato de trabalho, entre tantos outros.

A idade das crianças proporciona-lhes o descarte de certos deveres, não lhes sendo atribuídas as mesmas responsabilidades que aos adultos, embora tal não signifique que devam ser rotuladas de irresponsáveis. Por outro lado, não é a existência (ou não) destes deveres que faz da criança uma cidadã em pleno.

Ballesteros (2016) considera crianças cidadãs ativas as que participam e são capazes de moldarem os seus mundos, na medida em que a cidadania é encarada como uma forma de participação e envolvimento na sociedade. Ballesteros (2016) fala da ampliação do conceito de cidadania às crianças – proporcional à participação infantil –, numa inclusão de diferentes grupos sociais e etários compostos por crianças mas, também, por tantos outros atores, por vezes, apartados da vida pública. A este propósito, o autor considera que o conceito alargado de cidadania remete para um processo dinâmico em constante construção, assente em relações e multidimensional, podendo alargar-se com vista assimilar as diferentes práticas dos vários atores envolvidos (Ballesteros, 2016).

O exercício da cidadania na infância, que se revela através do próprio processo de participação, deve resultar de uma negociação entre “poderes” e tida em conta por ambas as partes, embora com um maior ênfase nos adultos, nomeadamente na aceitação dos resultados alcançados na discussão com as crianças.

5.2 Participação Infantil: Conceptualizações, Modelos e a Cidadania Ativa das Crianças

Participação significa fazer parte e, como tal, poderia tratar-se de um conceito bastante simples, não fosse um dos mais complexos das ciências sociais quando se trata da participação aplicada à infância (Cámara, 2012).

A integração da criança nos seus quotidianos, de modo participativo, passa por delinear projetos com e para as crianças, por definir responsabilidades que devem assumir progressivamente, criar espaços de diálogo construtivo, aprender a participar (participando), estabelecer compromissos partilhados, entre outros, como explica Cámara:

“Na atualidade a participação infantil está no seu melhor momento, porque tem bons fundamentos jurídicos que a reconhecem, defendem e promovem. Tornou-se um estandarte, uma marca de qualidade no discurso político, uma forma de trabalho... Mas tudo isto é superficial e não é suficiente, porque se move na esfera das boas intenções e dos discursos politicamente corretos. A participação das crianças está na boca do mundo mas falta o mais essencial, que seja real, que faça parte da nossa vida quotidiana e, acima de tudo, que a encaremos como a formação da identidade das crianças. Que não se trate apenas de uma atividade extra, pontual, excecional, mas que faça parte dos relacionamentos das crianças e seja um modo de estar e de construir a sociedade e a sua identidade” (Cámara, 2012, p.382).

No presente trabalho procurámos ampliar a participação da criança, assumindo a aceção de Ballesteros (2016), no sentido de a esta recorrer em ações mais quotidianas – excluindo formas mais sofisticadas de participação, geralmente promovidas por instituições estatais (proporcionadas por adultos) como, por exemplo, os parlamentos das crianças –, sempre com o objetivo de melhorar as suas vidas e comunidades (Ballesteros, 2016).

Como verificaremos ao longo deste estudo, as crianças que dele fizeram parte não se associaram a qualquer instituição – apenas desenvolveram fisicamente as sessões em escolas – ou a grupos instituídos, como os parlamentos das crianças, tomando o exemplo de Ballesteros.

As crianças aceitaram o convite para participarem numa pesquisa participativa, por elas adotada e desenvolvida mediante as suas intenções e até disposições.

Procurámos que se envolvessem na vida pública em que se encontravam inseridas, de modo a que pudessem aumentar o seu conhecimento sobre os temas que os envolviam, com o objetivo de se sentirem cada vez mais parte integrante de uma sociedade que também lhes pertence e, neste caso concreto, a micro sociedade que é o bairro de habitação social.

Como temos vindo a frisar, as crianças contribuem ativamente para a sociedade, indo muito para além dos papéis que lhes são incutidos, criando e recriando a realidade e as estruturas que as envolvem, como explica Ballesteros:

“Uma das premissas (da Sociologia da Infância) sugere que, embora as crianças estejam inseridas numa estrutura que afeta as suas vidas, elas geralmente recriam, inovam e até mesmo subvertem as condições materiais, sociais e culturais em que se desenvolvem, seja de forma consciente ou inconsciente, planeada ou não. Isso implica que as crianças não se limitam a receber orientações e os papéis que a sociedade lhes incute, mas constroem e reconstróem realidade que lhes é concedida” (Ballesteros, 2016, p.116).

Consideramos que a participação se assume como um direito subjacente à criança, por se tratar da melhor forma de esta “expressar o seu ponto de vista e a sua opinião acerca de determinados temas, projectos e acções em que o seu interesse pessoal está directamente implicado” (Freire, 2011, p.19).

Ainda assim, existem diferentes dimensões associadas à participação das crianças. Liebel & Saadi (2012) falam de participação utilitária e participação de direitos, embora considerem que ambas instrumentalizam as crianças. A *participação sob uma perspectiva unicamente utilitária*, em que apenas existe como um meio para atingir um fim, acontece para “legitimar” uma medida em que o envolvimento na sua planificação tem como intenção a identificação com a mesma (Liebel et al., 2012). Neste caso, o conceito de participação surge associado a uma utilidade, cujo objetivo principal é aumentar o grau de identificação e, deste modo, reduzir uma eventual resistência e oposição (Liebel et al., 2012).

Sob a perspectiva de uma participação utilitária, as crianças são envolvidas em algo unicamente com um propósito instrumental, mesmo quando têm alguma “margem de manobra” durante este processo:

“Em relação às crianças, esse tipo de participação é praticada, por exemplo, nas escolas para manter atentas as crianças que estão ‘cansadas’ e motivá-las a trabalhar mais, e

também para evitar conflitos com as crianças ‘difíceis’ (...) adultos que criaram ‘organizações de crianças’, com o objetivo de mobilizarem as crianças com vista a conseguir determinados objetivos através deles, se bem que o facto de dar às crianças alguma margem de manobra na organização que ‘supostamente’ é delas, não significa que a participação não seja instrumental ou utilitária” (Liebel & Saadi, 2012, p.126).

A conceção da *participação sob a perspetiva dos direitos* pretende ser transformadora (de certas estruturas sociais e políticas) e emancipadora, ou seja, a participação apresenta-se nesta aceção como o objetivo em si o que, no caso das crianças, os autores consideram limitar-se a invocar a democracia no sentido de potenciais cidadãos, ou seja, tendem a encarar a participação como meramente pedagógica com vista a formar “bons cidadãos” (Liebel et al., 2012, p.126).

À margem destas duas aceções de participação (utilitária e de direitos), que Liebel e Saadi consideram instrumentais, estes autores propõem uma participação das crianças meramente sob a perspetiva do indivíduo como ser individual e do indivíduo na sua relação com a sociedade, dado que todo o ser humano precisa relacionar-se com outras pessoas e, conseqüentemente, precisa de participar na sociedade que o envolve para que, deste modo, dela possa fazer parte. Deste modo, a *participação é tida sob uma perspetiva de libertação*, empoderamento mas, também, de inclusão na própria sociedade:

“Podemos entender a participação como uma possibilidade ou oportunidade do indivíduo ganhar mais margem de manobra, mais poder e influência numa sociedade “desigual” e “não livre” – libertação e empoderamento –, mas também como uma possibilidade ou oportunidade do indivíduo escapar de uma posição marginal da sociedade e alcançar mais reconhecimento social e mais ‘pertença’ – inclusão, fazer parte” (Liebel et al., 2012, p.127).

Porquê participar? Para além do contributo e impacto que possam alcançar as suas vozes, trata-se de uma questão de respeito para com as crianças e as suas opiniões, mas também de um enorme orgulho em serem ouvidas (Hill et al., 2004).

O conceito de participação na infância pode apresentar-se sob várias dimensões, nomeadamente pela dimensão do direito à participação documentado, pela primeira vez, na Convenção dos Direitos da Criança (1989), onde é reconhecido o direito das crianças participarem em tudo o que lhes diz respeito. Neste documento é-lhes reconhecido o direito a expressarem livremente a sua opinião (que deve ser tida em conta), reforça a importância de incentivar as crianças a reivindicarem o cumprimento dos artigos mas, também, a responsabilidade associada ao exercício dos direitos que lhe estão associados (Cámara, 2012).

São seis os artigos que salvagam, promovem e explicitam a participação na Convenção dos Direitos da Criança (artigos nº12, nº13, nº14, nº15 e nº17), nomeadamente o direito à informação, opinião e expressão. O artigo 12º é o exemplo máximo, ao declarar que todas as crianças têm direito a expressar opiniões sobre assuntos que lhes concernem, tendo em conta a sua idade e maturidade, devendo esse ponto de vista ser tido em conta:

“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 directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional” (Unicef, 2012, p.10).

De qualquer modo, crianças e adultos fazem parte de uma mesma sociedade pelo que, como tal, as crianças também devem poder participar na organização da mesma e defender os seus interesses, como será de seu direito (Liebel et al., 2012).

Ouvir a voz das crianças implica, assim, uma partilha de poderes entre crianças e adultos ainda que, como a própria Convenção descreve, deva ser tida em conta a idade das crianças para que se possa adequar a participação à faixa etária (Sarmiento et al., 2006).

A este propósito, Tomás acrescenta:

“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 objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p.49).

Neste cenário, compete ao adulto promover a participação da criança e, conseqüentemente, a sua voz (em vez de a travar), proporcionando o melhor ambiente para que tal aconteça, através do desenvolvimento de relações de confiança, partilha e equidade, mantendo-a a par do que está a acontecer à sua volta (e no mundo) para que possa assumir uma participação informada e consciente (Stephenson et al., 2004).

Não obstante, como explica James (2007), ainda que o adulto promova a participação infantil e crie espaço para que as suas vozes sejam por todos ouvidas, estas poderão continuar a ser discretamente silenciadas, e mesmo ignoradas nos seus quotidianos de vida. Por um lado, as

crianças podem não ser mobilizadas a participar e, por outro, mesmo sendo mobilizadas a dar o seu ponto de vista e a sua opinião, não significa que as suas vozes sejam verdadeiramente ouvidas:

“Apesar dessas representações das "vozes das crianças", as crianças podem, no entanto, continuar a encontrar as suas vozes silenciadas, suprimidas ou ignoradas nas suas vidas quotidianas. Pode, às crianças, não ser solicitado os seus pontos de vista e opiniões, e mesmo quando são consultadas, as suas opiniões podem ser desvalorizadas” (James, 2007, p.261).

Entendemos que a criança não deve ser excluída deste processo participativo por motivo algum. Tal como os adultos, as crianças precisam de conhecer o tema em questão, devendo receber o máximo de informação adequada à sua idade para poderem participar e formular opiniões. Aliás, ao estarem em permanente contato com outros grupos sociais ficam automaticamente envolvidas na construção do conhecimento, nomeadamente através das experiências vividas e partilhadas com os demais no quotidiano do dia-a-dia (Gaitán, 2006).

As crianças devem ser encaradas como indivíduos capazes e competentes para a participação em todos os processos que lhes digam respeito. Neste sentido torna-se necessário envolvê-las o mais possível nas decisões que afetam as próprias vidas, com vista a obterem os reais benefícios da participação (Vis, Holtan & Thomas, 2012).

No entanto, Ballesteros (2016) alerta para *nuances* da participação infantil que, por vezes, remetem para alguma condescendência como acontece, por exemplo, em alguns tipos de participação política, que acrescentam muito pouco sobre as verdadeiras competências das crianças como atores sociais. Neste sentido, considera que a participação na infância deveria ser ampliada com vista a “reconhecer as diferentes implicações das crianças em assuntos públicos e sociais, como para fazer valer os seus direitos como pessoas” (Ballesteros, 2016, p.137). Como acrescenta Fernandes, a criança que participa reúne os conhecimentos e experiências próprias da criança, nomeadamente a capacidade em assumir um papel ativo e interventivo na sociedade (Fernandes, 2005).

Tal não significa que a participação de adultos e crianças possa ser avaliada pelo mesmo quadro de referência, uma vez que as crianças têm menos experiências e menos conhecimentos do que aqueles, simplesmente porque vivem na sociedade há menos tempo, razão pela qual ainda não lhes foi possível reunir mais saberes sobre diferentes matérias.

O menor grau de experiência e de conhecimentos de que dispõe prendem-se, como explica Qvortrup (2010), com o facto de a criança se encontrar na infância, um período da sua vida que

se caracteriza, entre outros aspetos, por ser limitado no tempo e por ter uma validade anunciada. Essa validade vai expirando, aos poucos, à medida que a criança cresce e se desenvolve, deixando de ser uma criança para se ir transformando em adulto. Entra, assim, numa nova fase que implica deixar para trás a criança que foi e, conseqüentemente, a sua infância:

“A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças” (Qvortrup, 2010, p.637).

Como acrescenta Jans (2004) as crianças são seres em crescimento e, como tal, têm menos saberes em comparação com os adultos, mas têm ainda muito para conhecerem e talvez, por isso, sejam tão curiosas e ávidas do saber. Exploram o mundo de um modo diferente e contribuem com uma visão fresca e renovada sobre o que as rodeia, dando-lhes um significado próprio, como explica Jans:

“Atribuir, activamente, um significado e brincar é o que as crianças fizeram no passado e ainda hoje fazem. Os jogos que as crianças brincam e o mundo que as rodeia, ao qual elas ativamente dão sentido, são determinados, obviamente, pela cultura e por factores temporais, mas a brincadeira e a atribuição de significados podem muito bem ser uma característica universal das crianças. Isto é importante para um conceito de cidadania para crianças” (Jans, 2004, p.35).

O modo como a criança se posiciona no mundo e o constante processo de aprendizagem do que a rodeia, ajudam-nos a perceber que também a cidadania pressupõe uma aprendizagem, a partir da qual se torna possível uma visão renovada da sociedade (Sarmiento et al., 2006). Ou seja, o modo diferenciado como as crianças exploram o mundo e nele se posicionam (dando-lhes um significado próprio) permite-nos a nós, adultos, perspetivá-lo de uma outra forma contribuindo, assim, para a criação conjunta de uma nova visão da sociedade em que crianças e adultos se encontram inseridos, como explica Sarmiento:

“A cidadania da infância (política, organizacional e íntima) é, em suma, a possibilidade de uma utopia colectivamente construída onde se resgate a intensidade do olhar da infância, para com ele se reconstruir uma visão renovada da sociedade” (Sarmiento et al., 2006, p.159).

Crianças e adultos devem, assim, trabalhar juntos para se compreenderem cada vez mais e melhor, mas também para assumirem a dependência mútua que os une. Este representa um importante “argumento” no sentido de cimentar a relevância e mesmo a necessidade da participação das crianças, nomeadamente dos benefícios que esta acarreta, traduzindo-se em mais uma ferramenta com vista a abrir caminho para uma verdadeira cidadania da infância (Cockburn, 1998).

Neste sentido, Sarmiento (2006) acrescenta que a promoção da cidadania das crianças implica uma mudança por parte das estruturas políticas e sociais, com o objetivo de providenciar as condições básicas de inclusão social das crianças, a criação de instituições defensoras das mesmas e o reconhecimento da voz das crianças como forma de participação ativa na sociedade. O conceito de participação multidimensional surge, assim, como uma noção que contribui, igualmente, para a inclusão social (Hill, Davis, Prout & Tisdall, 2004).

De referir, também, que a criação de condições que proporcionem a participação das crianças não deve ser descurada, dado que em muito contribuem para a sua efetivação (ou não):

“A participação exige condições, nomeadamente o grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação” (Tomás, 2007, p.57).

No decorrer do presente estudo procurámos que as crianças fossem encaradas como cidadãs plenas de direitos e com o máximo de independência no ato de participação. As suas opiniões foram sempre tidas em conta, ainda que não tivesse sido possível implementá-las todas, como veremos adiante.

5.2.1 Modelos de Participação Infantil

A participação das crianças pode ser condicionada por inúmeros fatores, desde logo o contexto social e económico, a interferência (ou não) do adulto neste processo, entre tantas outras questões que influenciam e condicionam a participação da criança, motivo pelo qual estes elementos devem ser tidos em conta.

No caso específico da presente investigação, o contexto espacial e social destaca-se na medida em que as crianças participantes vivem e movimentam-se num espaço com características

muito próprias, o bairro de habitação social, como tivemos oportunidade de analisar anteriormente.

A este propósito, Fernandes acrescenta a importância de ter em conta a variável do contexto social em que a criança se encontra inserida:

“Os critérios idade e a maturidade deverão sempre ser entrecruzados com variáveis como o contexto social em que a criança se insere, a natureza da decisão, a experiência de vida da criança e o apoio adulto em todo o processo, de forma a respeitar as suas opiniões e a permitir rentabilizar as suas competências de participação” (Fernandes, 2005, p.129).

Existem vários modelos teóricos que conceptualizam a participação infantil e que, resumidamente, passamos a apresentar. Estes serviram de inspiração à proposta de um modelo de participação adaptado à corrente investigação, que analisaremos em seguida. No seu desenvolvimento, não seguimos um modelo específico para o efeito, mas ajustámos as conceptualizações dos vários autores a um modelo de participação adaptado à realidade participativa da presente investigação.

A escada de participação proposta por Roger Hart – inspirada na escada de Arnstein (1979) – apresenta oito degraus divididos em não participação (manipulação e terapia), tokenismo (informação, consulta e aplacamento) e poder de cidadão (parceria, delegação de poder e controlo do cidadão).

Os níveis de não participação e tokenismo ficam marcados pela ausência de poder de decisão, em que o primeiro é assinalado pela ilusão de uma participação que não chega a ser e o tokenismo por um envolvimento no processo, mas sem cariz decisório. O poder de cidadania, como o próprio nome indica, concentra os direitos de participação em processos de tomada de decisão (Trevisan, 2014).

Hart (1992) entende como não participação situações em que as crianças são manipuladas, tokenizadas ou usadas como elementos decorativos. A manipulação acontece quando a criança é usada num determinado momento, sem dispor de informação suficiente que lhe permita tomar uma decisão consciente.

A criança elemento de decoração sugere que as crianças são usadas sem dissimulações ou concessões, apresentadas assumidamente como um ornamento que tem uma finalidade específica traçada pelo adulto. No último nível de não participação, Hart (1992) apresenta o tokenismo (do inglês token, símbolo), que remete para situações em que as crianças são usadas e instrumentalizadas em proveito dos adultos.

Os cinco níveis que Hart (1992) considera serem de participação remetem para: delegar com informação (crianças informadas e conscientes sobre o processo em que se encontram envolvidas); consultar e informar as crianças (auscultadas sobre algo); iniciativa adulta com partilha de decisões com as crianças (partilha e envolvimento com a criança); projetos lançados e conduzidos pelas próprias crianças (protagonismo total da criança, responsável por todas as ações); processos iniciados pelas crianças com partilha de decisões com os adultos (inclusão ou não inclusão dos adultos através da partilha de decisões com estes).

Harry Shier (2001) foi um dos autores que, inspirado em Hart, desenvolveu a sua própria escada da participação, da qual eliminou os degraus da não participação. Nesta nova abordagem, Shier (2001) apresenta cinco níveis em que considera existir uma participação efetiva e significativa: as crianças são ouvidas pelos adultos; as crianças são incentivadas pelos adultos a expressarem as suas opiniões; as suas opiniões são tidas em conta; as crianças são envolvidas na tomada de decisão e as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão, assumindo protagonismo neste processo.

Para cada nível de participação existem três graus de responsabilização: abertura, oportunidades e obrigações (Fernandes, 2005). A abertura verifica-se quando existe responsabilização ou interesse em desenvolver o trabalho de certa forma. A oportunidade corresponde ao questionamento sobre as estratégias a desenvolver com vista à participação das crianças, tendo em conta as competências e conhecimentos das mesmas. A obrigação acontece sempre que a participação das crianças é encarada como uma questão política.

Embora se baseiem na escada da participação de Hart, Trilla e Novella (2001) apresentam uma outra abordagem, dividida em participação simples, participação consultiva, participação projetiva e metaparticipação. Segundo os autores, existem critérios que definem o tipo de participação e a sua complexidade, nomeadamente o envolvimento, a informação, a consciência, a capacidade de decisão e o compromisso e a responsabilidade (Tomás, 2007).

Na participação simples, a criança surge como mero espectador, sem existir uma participação ativa no processo. Na participação consultiva, sempre que um assunto lhes diz respeito, as crianças escutam. Quando as crianças participam e assumem um projeto como seu, estamos perante uma participação projetiva. Na metaparticipação, são as próprias crianças a criarem e reivindicarem novos espaços e mecanismos de participação.

Na opinião de Claire O'Kane (2004), o processo de participação implica quatro momentos que o sustentam e solidificam. Segundo O'Kane, a participação tem de contar com o envolvimento

ativo da criança, nomeadamente na tomada de decisões, os adultos e crianças devem partilhar informações e poderes, tanto ao longo do processo como nos resultados e, por fim, o reconhecimento de que, embora as crianças estejam em desenvolvimento, assumem um papel importante no processo da participação.

Também Lansdown (2005) apresenta três níveis de participação das crianças (consultivos, participativos e autónomos), embora dois sejam maioritariamente controlados pelos adultos. Os processos consultivos são criados e controlados pelos adultos e, apesar das crianças serem ouvidas, não são tidas em conta. Os processos participativos são criados por adultos, mas as crianças participam, embora sem interferência no processo e resultados. Nos processos autónomos as crianças têm poder de decisão e intervenção, controlam o processo e os adultos agem apenas como mediadores.

Também a Cadeia da Participação proposta por Prout, Simmon e Birchall (2006) que, segundo os próprios, é aplicável à participação infantil, sugere o uso de quatro ferramentas (motivação, recursos, mobilização e dinâmicas) na análise da participação em diferentes momentos e contextos. Estas traduzem-se nas motivações (individuais de coletivas) que levam a criança a participar (ou não), nos recursos necessários à criação de espaços que proporcionem/facilitem a participação, na mobilização de oportunidades com vista à participação e nas dinâmicas adjacentes ao processo de participação, no que respeita ao balanço final e sua avaliação.

Por último, o modelo de participação apresentado por Lundy (2007) sugere uma interação direta entre o artigo 12º com vários artigos da Convenção, nomeadamente o artigo 2º (não discriminação), o artigo 3º (interesse superior da criança), o artigo 5º (direito de orientação dos adultos), o artigo 13º (direito à informação) e o artigo 19º (direito à segurança).

Este modelo assenta em condições importantes para a participação que se traduzem em pontos-chave que remetem para o lugar, a voz, os ouvintes e a influência. Lundy (2007) considera determinante existir um lugar onde a criança pode expressar as suas perspetivas e opiniões, ter uma voz que seja o veículo dessas mesmas opiniões, ter alguém que as ouça e, por fim, a influência que a criança pode vir a ter sobre os outros ao passar a mensagem.

5.2.1.1 Modelo de Participação Adaptado

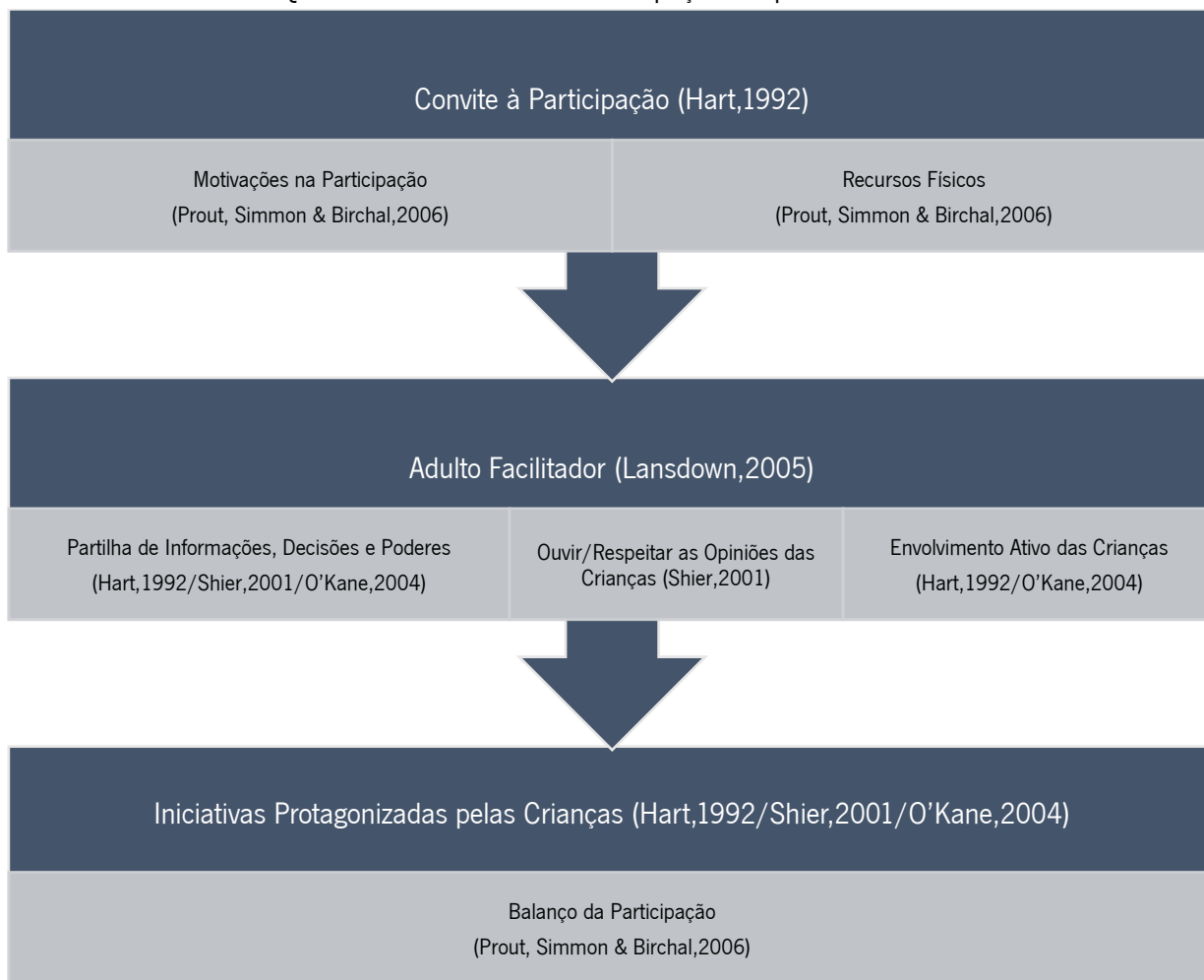
A partir dos modelos apresentados anteriormente explorámos um modelo de participação adaptado (próprio), que pretende dar conta das dinâmicas subjacentes à nossa investigação.

Neste sentido, não procurámos seguir um modelo em particular, mas sim utilizar os contributos que emergem dos mesmos para um modelo de participação, que se adequou à realidade participativa em que se desenvolveu a pesquisa.

Algo que nos pareceu transversal a todos os modelos foi o esforço consciente em promover uma participação informada e consciente, com um envolvimento ativo das crianças em todo o processo, no qual estas tivessem oportunidade de participar, nomeadamente no planeamento e na tomada de decisão, após reunirem o máximo de informação para esse efeito.

No modelo de participação apresentado, em baixo, consideramos que tudo começa com o convite dirigido às crianças no sentido de participarem na pesquisa o que, segundo Hart (1992), pode ser encarado como uma iniciativa adulta. O modo como o convite é feito interfere com a motivação da participação na pesquisa (Prout, Simmon & Birchall, 2006), podendo levar a criança a ter vontade em participar ou produzir exatamente o efeito contrário.

Quadro XVIII – Modelo de Participação Adaptado⁹³



O nosso trabalho em campo teve início com um convite à participação sendo que, a par, foi proporcionada, às crianças, o máximo de informação sobre a pesquisa, tendo sido incentivadas a colocarem questões, sem qualquer tipo de restrição. Estes fatores podem ter motivado a esmagadora maioria das crianças a participarem na investigação.

Num dos primeiros encontros pudemos constatar que, no momento do convite à participação, o adulto pode transmitir uma mensagem clara sobre uma eventual partilha de poderes. A postura de mediação, e não de imposição para com as crianças, começa com o modo como abordamos e comunicamos com elas, um processo que passa pela nossa própria postura corporal, tom de voz, conteúdo do discurso, entre tantos outros elementos que asseguram (ou não) o sucesso da comunicação.

⁹³ Modelo de participação inspirado na Escada da Participação de Hart (1992) e nos modelos de participação apresentados por Shier (2001), O’Kane (2001), Lansdown (2005), Prout, Simmon & Birchal (2006).

Ainda no convite à participação o adulto surge como um facilitador (Lansdown, 2005) que contribui para a motivação das crianças, mas que também é responsável por conciliar e providenciar os recursos físicos que potenciem essa mesma participação (Prout, Simmon & Birchall, 2006). Nesse sentido, tentámos mobilizar oportunidades que possibilitassem a participação, por exemplo, através da abertura ao diálogo mas, também, com a criação de recursos, ou seja, na permanente tentativa em conquistar espaços e tempos que fossem de encontro às agendas/rotinas das crianças (Prout, Simmon & Birchall, 2006).

Procurámos dar resposta à questão do espaço e do tempo disponível para os encontros com as crianças, na tentativa de rentabilizarmos as sessões. Ainda que nem sempre tenha sido possível, foram feitos diversos esforços nesse sentido, como referido anteriormente. Neste processo, as crianças colaboraram com a partilha de ideias e sugestões com o objetivo de encontrarem uma solução que permitisse rentabilizar, por exemplo, o tempo dos encontros, tal como se pode observar na nota de campo seguinte:

“Partilhei com as crianças a preocupação com o pouco tempo disponível para os nossos encontros e eles devolveram a mesma preocupação. Dado que era algo que também os preocupava, questionei-os sobre possíveis alternativas para estarmos mais tempo juntos. O Chuck Norris sugeriu insistentemente para realizarmos encontros extras no pavilhão do Lagarteiro ou construirmos um local só para os nossos encontros no descampado junto ao pavilhão. O Quaresma sugeriu que uma das salas do pavilhão fosse só para nós já que, na sua opinião, ali existem muitas” (Nota de campo nº8, janeiro, 2014).

Sendo que a partilha de informações, decisões e poderes (Hart, 1992, Shier & O’Kane, 2004) promove a motivação na participação (Prout, Simmon & Birchall, 2006) procurámos perceber e ir de encontro às motivações (individuais e coletivas) das crianças, nomeadamente o que as pode levar (ou não) a participar. Também estes fatores incitam a voz da criança e o respeito pelas suas opiniões (Shier, 2001) e, conseqüentemente, o envolvimento ativo das mesmas investigação (Hart, 1992 & Shier, 2001).

Ao longo de todo este processo as crianças foram ouvidas e incentivadas pelos adultos a expressarem as suas opiniões, que foram tidas em conta e conduziram a iniciativas protagonizadas pelas próprias crianças (Hart, 1992, Shier, 2001 & O’Kane, 2004).

No excerto, em baixo, discutíamos a possibilidade de as crianças fazerem um jornal. Em pouco tempo, o grupo passou da ideia generalizada de um jornal para aspetos concretos e pormenorizados com vista à sua concretização. Este seria o momento em que surgiriam as

propostas base que serviriam de motor ao efetivo avanço do projeto, totalmente idealizado pelas crianças:

“Por exemplo, podíamos fazer uma pesquisa sobre o bairro, tirar fotografias e depois fazer desenhos até, depois saía no jornal”, Dinis

“Ó *stora!* Podemos entrevistar umas pessoas do bairro?”, Mascarenhas

“Podemos trazer para a escola o Magalhães! Eu pergunto à minha mãe: ‘autorizas que eu leve o Magalhães para a escola, na quinta-feira, por causa do jornalismo?’ Se ela disser que sim trago já na quinta para não perder tempo”, Dinis (Nota de campo nº10, janeiro, 2014).

Acreditamos que projetos como o jornal apenas se tornaram possíveis graças ao elemento que consideramos a chave mestra desta teia: criar tempos e espaços de escuta ativa das crianças.

No decorrer da presente investigação, quanto mais a criança era ouvida e constatava o respeito pelas suas opiniões (Shier, 2001), mais vontade tinha em participar (Prout, Simmon & Birchall, 2006) e em se envolver ativamente na pesquisa (Hart, 1992 & Shier, 2001).

Deste processo participativo resultaram iniciativas totalmente pensadas pelas crianças, que procuraram no adulto o apoio de que necessitavam e com quem partilharam decisões com vista à sua concretização (Hart, 1992, Shier, 2001 & O’Kane, 2004).

A dinâmica que descrevemos em seguida dá conta do modo como o surgimento de uma ideia implica, por vezes, o despertar de outras. Neste exemplo concreto, a criação de um jornal, criou uma necessidade: a de angariar dinheiro suficiente para a impressão desse mesmo jornal. Dessa necessidade surgiu a ideia de realizar uma venda de artigos usados com vista à angariação de verbas. Tendo em conta o objetivo de realizar uma venda nas instalações da escola básica, as crianças mobilizaram-se e solicitaram uma reunião com a pessoa que representava a autoridade máxima no contexto escolar em que se encontravam fisicamente inseridas (o agrupamento de escolas). Numa primeira fase comunicaram esta intenção à professora da turma, numa segunda fase à coordenadora da escola, a quem solicitaram uma reunião com o elemento responsável capaz de viabilizar o pedido em questão:

“Estamos aqui nesta reunião para pedir se podemos imprimir... Se podemos fazer uma venda aqui à porta da escola, para ver se arranjam algum dinheiro para imprimir o jornal. Essa venda é constituída por bolos e coisas usadas, mas só com autorização dos pais e se você autorizar. Também, se você der autorização, é no dia 4 de abril. É assim, a ideia foi só nossa, não foi da professora Maria João, nem da nossa professora, foi nossa”, Tiago I
“Muito bem, então são uns meninos bastante criativos para terem ideias dessas”, Bragança⁹⁴
“Obrigada”, Quaresma” (Nota de campo nº17, março, 2014).

Ao longo de diferentes momentos, e não apenas no final do percurso, realizámos constantes balanços das dinâmicas adjacentes ao processo de participação, objetivando uma reflexão com vista ao seu melhoramento e à análise das falhas eventualmente daí resultantes (Prout, Simmon & Birchall, 2006).

Durante o caminho percorrido considerámos que as crianças participaram nas diferentes etapas e assumiram o projeto que abraçaram como seu, num registo que Trilla e Novella (2001) classificaram como participação projetiva. Considerámos mesmo que chegaram mais longe, dado que as crianças apresentaram propostas para a criação de novos espaços e mecanismos de participação, num processo de metaparticipação, segundo os mesmos.

Tomámos as crianças como parceiras num processo em que o adulto procurou ser apenas um facilitador e um mediador (Lansdown, 2005). Apresentaram ideias e concretizaram-nas, com e sem a ajuda do adulto, como veremos adiante:

“Temos de fazer muitas vendas, temos de vender muitas coisas...”, Camila
“Temos de fazer alguma coisa, ou assim, se nós tivéssemos algumas mães, ou assim... Fazer por exemplo, umas coisas, uns porta-chaves ou assim... A minha mãe podia imprimir. Podíamos pedir ao Cerco, que o Cerco ajudava [EBS do Cerco]. Na reunião, a professora Helena disse que se for preciso alguma coisa, ou assim, que o Cerco ajudava e, também, como o Cerco... Que imprimia lá o jornal, mesmo. Tem de se combinar com a nossa professora e com a professora Helena e assim... Você até pode ir connosco, a professora fica cá, leva-me a mim e ao Tiago I, que somos os chefes dos grupos, ao Cerco, no seu carro. E, depois, vamos falar com o senhor diretor ou com a professora”, Dinis (Nota de campo nº22, maio, 2014).

Tal como na Escada da Participação de Hart (1992), foi o adulto a dar início ao processo de mobilização das crianças, nomeadamente no contexto institucional que é a escola, embora sem que tal implicasse uma monopolização em detrimento da criança.

⁹⁴ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

A este propósito, Trevisan salienta a importância do papel do adulto na motivação das crianças no processo participativo, sobretudo quando este se desenrola em contexto escolar, como é o caso da presente investigação:

“O papel dos adultos na construção da motivação da participação deverá ser também um aspeto a ter em conta, particularmente se se assumir como correta a assunção de que a maioria das vezes as oportunidades e espaços de participação infantil são por eles construídos e/ou implementados” (Trevisan, 2013, p.146).

Ao longo do percurso introduzimos técnicas que considerámos motivadoras e facilitadoras da participação, como tivemos oportunidade de analisar no capítulo metodológico, com bastante enfoque no recurso ao questionamento.

Sempre sob uma perspetiva motivacional, a pesquisa foi ganhando forma através de conversas informais, como se de um novelo se tratasse (metaforicamente falando). A partir do momento em que por nós foi lançado, as crianças escolheram apoderar-se dele e foram desenrolando o novelo ao ritmo que elas próprias ditaram.

O questionamento foi, sem dúvida, a ferramenta mais utilizada ao longo do percurso investigativo, já que através do lançamento de perguntas as crianças refletiram e tiveram o mote para se questionarem a si próprias e aos pares, mas também para questionarem a investigadora e restantes adultos, tendo sido esse o ponto de viragem que viria a proporcionar uma genuína inversão de papéis, com a criança a ditar o rumo desta viagem.

Em pouco tempo, a investigadora assumia um papel de mera observadora e mediadora, enquanto as crianças assumiam a liderança através da criação e colocação de questões para as quais, muitas vezes, eram as próprias a apresentar as respostas sob a forma de ideias, sugestões e soluções para os desafios com que se foram deparando ao longo do trajeto.

Capítulo IV – As Crianças como Agentes de Mudança

6 Venham Conhecer os Nossos Mundos!

Ao longo deste capítulo levantamos o véu sobre as competências de participação reveladas pelas crianças durante este estudo.

Ao perceberem que tudo o que tinham para dizer era legítimo e tido em consideração, as crianças assumiram uma postura crítica e consciente sobre as diferentes realidades que as envolviam para, a partir desse momento, adotarem uma posição ativa. Este processo de escuta ativa foi acontecendo, naturalmente. O adulto investigador questionou e as crianças escutaram para, depois, observarem, analisarem, refletirem e agirem.

A comunicação fez-se com sucesso a partir do momento em que o adulto se mostrou disponível para desenvolver uma relação empática de ver e ouvir com e através das crianças, tomando em consideração o que tinham para dizer. O adulto procurou assumir um papel de simples observador, facilitador e mediador.

Este processo assentou na participação das crianças que, como explica Ackermann, contribui e potencia competências/conhecimentos, com vista a uma possível mudança:

“(A participação) constitui um fim em si mesmo, com o objectivo de ajudar as pessoas a adquirir as competências, os conhecimentos e a experiência para assumir mais responsabilidade sobre o seu próprio desenvolvimento e, em última instância, estarem capacitadas ou empoderadas para transformar as suas vidas e o seu ambiente” (Ackermann et al., 2003, p.7).

Inicialmente questionámos as crianças sobre os locais onde habitam e se movem, como o bairro e a escola. Como é viver no bairro de habitação social? Como são as pessoas que ali moram? O que classificam de melhor e/ou pior naquele lugar? O que poderia ser melhor ou, pelo menos, diferente? O que poderia ser feito com vista à mudança? Quem poderia ajudar neste processo? Como dariam continuidade a uma eventual mudança?

As respostas foram sendo dadas através de palavras e imagens, por grande parte das crianças, dando a conhecer os seus pontos de vista e o modo como encaram a realidade social que as envolve, especificamente como perspetivam a mudança que desejam ver concretizada e o que se propõem a fazer nesse sentido.

Nos itens que se seguem exploramos as perspectivas que estas crianças apresentaram sobre os seus mundos. Ao longo de centenas de conversas foram-nos dizendo por palavras – e mostrando através de desenhos, fotografias e vídeos – o que as perturba nestes territórios, quem para tal contribui ou é responsável por assim ser mas, também, o que sugerem que se faça no sentido de perspetivar a mudança dessas mesmas situações.

Nas próximas páginas as crianças partilham uma análise com pontos positivos e negativos que se focaram maioritariamente no que não gostam nestes espaços. Esse foi o ponto de partida para a apresentação de possíveis soluções para as situações que as crianças identificaram como necessitarem de uma real mudança, nomeadamente sobre quem poderia agilizar essa mesma mudança.

As vivências quotidianas das crianças participantes no estudo desdobram-se, praticamente, entre o bairro e a escola, além de a escola básica se localizar no epicentro do bairro. São poucas as saídas para outros destinos e, quando acontecem, têm quase sempre como referência o Parque Oriental, situado num dos acessos ao bairro ou ao centro comercial mais próximo.

Durante este período contaram-nos episódios por elas vividos e/ou presenciados que contribuíram para que formassem uma opinião (mais ou menos positiva) sobre ambos os lugares. Em todo o percurso, as crianças assumiram uma atitude crítica que, muitas vezes, gerava discussão em grande grupo, fruto de opiniões divergentes relativamente a um determinado assunto. Ainda assim, todos se fizeram ouvir, uns mais do que outros, sobretudo fruto das personalidades de cada um, com o adulto a promover uma possibilidade igualitária em termos de oportunidade de partilha de opiniões.

Curiosamente, a crítica quase sempre surgia acompanhada de uma postura construtiva, no sentido de propor uma solução para a maior parte das problemáticas apresentadas. Ainda que nem sempre fossem as crianças as responsáveis pela resolução do problema, sempre apresentavam uma proposta do quê ou de quem poderia ajudar com vista ao solucionamento de determinada questão. De salientar que para as diversas problemáticas apresentadas surgiam, muitas vezes, as mesmas soluções. Por exemplo, a Câmara Municipal do Porto era apresentada, frequentemente, como a solução viável e transversal para os diferentes problemas por elas identificados:

“Eu ia à câmara ou a qualquer um sítio, que seja que mandem, assim, nos bairros. Eu ia lá e dizia: ‘quero mudar muitas coisas’ e eles se ouvirem e quisessem começavam a fazer isso” (Débora, entrevista, 28 de março, 2014).

“Alguns blocos estão construídos bem e outros não. Se calhar não tinham muito dinheiro... Mandar um recado... ao presidente da república, tinha de ser mesmo ele” (Ronaldo, entrevista, 28 de março, 2014).

“Podíamos dizer à câmara e a câmara podia falar com o bairro para se tornar um bairro melhor” (Doriana, Nota de campo nº35, janeiro, 2014).

Nas próximas páginas analisaremos o modo como as crianças perspetivam os seus modos de vida, nomeadamente com vista a tornarem-se lugares mais respeitadores dos seus direitos.

6.1 Representações com Vista à Mudança

“Se eu fosse adulto comprava uma folha com muitas linhas e todos do meu bloco assinavam e, depois, ia dar à câmara para eles arranjam uma casa nova. Para deitarem aquela abaixo e, depois, arranjam uma nova. A minha avó já me disse que o *fulano*, que está a vender gomas, comprou uma folha de 25 linhas e que os adultos todos que estavam ali iam assinar, iam dar à câmara, para tirar a erva que está atrás do nosso bloco” (Mascarenhas, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Recorde-se, antes de mais, que, como ser e ator social (Sarmiento, 2006) a criança atribui significado aos seus mundos de vida (dando-lhes sentido), dando igualmente significações a ela própria e aos que a rodeiam, através da identificação, representação e análise do que a envolve, neste caso, com vista a uma mudança:

“Em suma, falar da participação das crianças implica considerá-las como actores sociais com competências para desenvolver acções sociais dotadas de sentido, nas distintas interacções que vão estabelecendo com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças. Implica, também, considerar o percurso de vida do indivíduo e a forma como aí vai desenvolvendo a sua acção individual” (Fernandes, 2005, p.128).

Como agentes sociais, as crianças assumem-se capazes de transformarem os mundos sociais em que se encontram inseridas (Qvortrup, 2010), nomeadamente através da representação e identificação de determinados problemas, sob uma perspetiva própria e não dos outros (nomeadamente dos adultos). Esta resultou em vontades e perspetivas de mudança, apresentadas pelas crianças, sobre o que consideraram ser necessário transformar nos seus territórios de vida (Checkoway & Richards-Schuster, 2003).

6.1.1 O que Queremos Mudar no Bairro

“Com a madeira que deitam para ali metiam na lareira e ficavam quentes em casa”, Madalena

“Quem construiu o bairro, não teve essa brilhante ideia de fazer uma lareira”, Tiago I

“E o cartão que deitam fora até podiam vender, porque vende-se cartão, agora. E madeira, também se vende? Então, também se vendia...”, Chuck Norris (Nota de campo nº15, fevereiro 2014).

As problemáticas, responsabilidades e soluções que aqui se apresentam referentes ao bairro do Lagarteiro – incidem maioritariamente sobre este local, por ter sido o mais frequentado pelo grupo que participou no estudo – foram inicialmente identificadas pelas crianças nas entrevistas individuais, surgindo como denominadores comuns. Posteriormente foram-lhes devolvidas, em grande grupo, para discussão. Nestes momentos foram exploradas e aprofundadas até que as crianças considerassem terem esgotado o assunto. Em todo o processo, as crianças não consideraram determinado problema demasiado complexo sendo que, para (quase) todos, foram capazes de apresentar uma solução.

Este quadro de problemáticas, responsabilidades e soluções remete para um processo de tomada de decisão que tem início com a definição de um problema e termina aquando da apresentação de propostas que visam a sua resolução (Vis, Holtan & Thomas, 2012). Quando se trata da participação de crianças em processos de tomada de decisão, estas devem perceber claramente o desafio que lhes é colocado, dando a conhecer as suas opiniões que são tidas em conta e, dentro do possível, colocadas em prática (Franklin & Sloper, 2005).

Deste modo, quando as crianças são convidadas a participarem, neste caso específico na identificação e resolução de problemáticas por elas apontadas, existe uma maior probabilidade de uma implementação bem-sucedida havendo, simultaneamente, um fortalecimento do protagonismo infantil (Vis, Holtan & Thomas, 2012).

No decorrer da identificação de problemáticas, responsabilidades e soluções, as crianças não as hierarquizaram por considerarem que todas eram importantes e algumas estavam diretamente interligadas, ainda que os tópicos da violência e do lixo tivessem sido dos mais comentados e debatidos. O comportamento das pessoas surgia como o denominador comum a quase todas as problemáticas por elas identificadas, considerando-o o fio condutor que levava a uma determinada ação. Na opinião das crianças, o comportamento das pessoas era o fator chave a mudar.

Na conversa, em baixo, elementos do grupo comentam o facto de algumas pessoas não colocarem o lixo nos caixotes, apesar de existirem vários espalhados um pouco por todo o bairro do Lagarteiro:

“As pessoas são preguiçosas”, Chuck Norris

“Não se preocupam com o ambiente, as pessoas. Algumas pessoas, nem todas”, Ana Rita

“O que quer isso dizer?”

“Que deitam lixo para o chão, que não são arrumadas”, Ana Rita

“São porcas”, Jéssica I

“Acho que as pessoas são um bocadinho preguiçosas, não custava nada *botar* dentro do lixo. Há mesmo ao lado. São porcos e devem fazer a mesma coisa em casa deles, só pode!”, Diva

“Acho que não devia estar ali, são porcos, porque não deviam deitar o lixo para ali, deviam de meter, é mais um metro de distância, não tem... é praí um passo, podiam ir ali”, Chuck Norris (Nota de campo nº13, fevereiro 2014).

Curiosamente, Carvalho remete para a mesma constatação no âmbito do estudo que realizou sobre infância, delinquência e violência:

“As crianças têm uma ideia clara sobre as suas expectativas em relação aos papéis sociais dos adultos e referem-se depreciativamente à existência de um grande número de indivíduos distantes do que consideram o modelo de referência, os que são adequados para a manutenção da confiança e da coesão social. As crianças abordam o conceito de actor social atribuído a cada indivíduo, e a maioria partilha da ideia de que melhorar a qualidade de vida de um bairro depende de mudanças no comportamento e atitudes de todos os que lá vivem” (Carvalho, 2012, p.104-105).

Paralelamente às representações que iam fazendo da escola e do bairro, as crianças refletiam sobre as condutas e comportamentos assumidos pelos outros mas, também, por elas próprias. A este propósito remetemos para a ideia defendida por Sarmiento (2006), quando refere que a criança vive num sistema simbólico que gere o seu espaço social. Esta interage num mundo em que lhe é ensinado o que pode e não pode fazer de acordo com um código social e moral que a faz pensar e comportar-se de determinado modo. Naturalmente, essa “administração simbólica” (Sarmiento, 2006, p.19) pode mudar ao longo do tempo e, ao participarem no presente estudo, as crianças foram fazendo alguns ajustes aos seus códigos, nomeadamente de conduta, como teremos oportunidade de verificar ao longo deste capítulo.

O quadro, em baixo, resultou da informação transmitida pelas crianças ao longo de dois anos de trabalho de campo e foi recolhida através de várias ferramentas, como referenciado anteriormente. Embora algumas problemáticas identificadas ganhassem mais ênfase do que

outras, como as crianças nunca as hierarquizaram formalmente, apresentam-se aqui por ordem alfabética e não por ordem de importância.

Para cada problema, as crianças atribuíram uma responsabilidade e propuseram uma ou mais soluções. Algumas problemáticas destacam-se pela ausência de algo no bairro como, por exemplo, de uma esquadra da polícia, como analisaremos no ponto sobre o que faz falta no bairro.

As restantes encontram-se devidamente identificadas de modo isolado no quadro, com exceção do comportamento. Neste caso, optámos por criar um único item genérico a partir do qual se ramificam várias problemáticas, por as crianças lhes terem feito uma associação direta. Optámos, ainda, por separar o comportamento dos adultos do comportamento das crianças porque, ainda que tenham vários pontos comuns, acabam por ser distintos.

No caso dos restantes itens de problemáticas identificadas pelas crianças, o bairro (casas e ruas) e a minoria étnica cigana, ficaram apartados dos restantes por não se enquadrarem. Embora a degradação das casas e as ruas seja fruto de um comportamento, por exemplo, de atos vandalismo, em outros casos são o resultado da ausência de manutenção dos equipamentos e espaços, segundo as crianças.

Quadro XX – Lista de Problemas, Responsabilidades e Soluções (Bairro do Lagarteiro)

Problema	Responsabilidade	Solução
Blocos e Ruas (Casas Degradadas/Passeios Tortos/Paralelos Soltos)	Adultos Crianças CMP	CMP Divulgar/Informar Jornal Moradores (sensibilizar)
Centro de Saúde (Inexistente)	CMP	CMP Divulgar/Informar Jornal Moradores (sensibilizar)
Centro de Apoio aos Idosos (Insuficiente)	CMP	CMP Divulgar/Informar Jornal
Comportamento dos Adultos Abandonar/Maltratar Animais Assaltar a Casas Alterar Consciência (Dependências de Álcool e Drogas) Desrespeitar Sinais de Trânsito (Estacionamento/Passadeira/Semáforo) Estragar/Destruir/Vandalizar (Casas/Equipamentos/Natureza) Falar Mal (Gritar/Palavrões) Poluir/Sujar (Lixo Doméstico/Lixo Urbano) Violentar (Doméstica/Bater/Insultar)	Adultos CMP GNR PSP	CMP Cartas/Cartazes Informativos Divulgar/Informar Jornal Limpeza Bairro (adultos) Lixeiros (maior número) Moradores (sensibilizar) Polícia (maior número)
Comportamento das Crianças Abandonar/Maltratar Animais Asneirar (Atirar Pedras/Desrespeitar Outros) Estragar/Destruir/Vandalizar (Casas/Equipamentos/Natureza) Falar Mal (Gritar/Palavrões) Poluir/Sujar (Lixo Doméstico/Lixo Urbano) Violentar (Bater/Insultar/Gozar)	Crianças CMP GNR Pais PSP	CMP Cartas/Cartazes Informativos Castigos (adequados) Crianças (educar) Divulgar/Informar Jornal Limpeza do Bairro (crianças) Lixeiros (maior número) Moradores (sensibilizar) Polícia (maior número)
Esquadra da Polícia (Inexistente)	CMP PSP	CMP Divulgar/Informar Jornal PSP
Grandes Superfícies (Inexistente)	CMP	Divulgar/Informar Jornal Moradores (sensibilizar)
Minoria Étnica Cigana	CMP Minoria Étnica Cigana (crianças e adultos)	CMP Expulsar Minoria Étnica Cigana
Parque Infantil (Inexistente)	CMP Crianças	CMP Divulgar/Informar Jornal

Ao analisarmos a presente lista, rapidamente concluímos que o comportamento das pessoas que vivem no bairro de habitação social encontra-se na origem da grande maioria das problemáticas apresentadas pelas crianças e, nomeadamente, das consequências que daí advêm.

Para as crianças esta questão surge, maioritariamente, em primeiro lugar, mesmo quando questionadas sobre a generalidade das problemáticas identificadas naquele território:

“Mudava o comportamento das pessoas, de alguns, do que fazem... E podia, também, endireitar os andaimes, mudar as janelas, fazer melhores coisas. Podia pedir ajuda aos trabalhadores e ao presidente daqui de Portugal ou da câmara” (Tiago II, entrevista, 28 de janeiro, 2015).

A falta de educação apontada aos moradores do bairro é transversal tanto a crianças como a adultos, embora com ligeiras diferenças, nomeadamente nas atitudes. Em comum têm comportamentos como maltratar e abandonar animais; estragar equipamentos, casas e a natureza; falar mal através de gritos e palavrões e, por fim, ambos têm manifestações de violência, quer física quer verbal, ainda, que a doméstica seja apenas associada aos adultos: “Às vezes, até os adultos andam à *porrada*...” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho, 2014).

Nos comportamentos apenas referenciados às crianças destacam-se as “asneiras” que, segundo elas, incluem atirar pedras, grafitar e desrespeitar os outros. No caso dos adultos também lhes são apontados comportamentos próprios dos quais fazem parte assaltar casas, problemas com dependências (álcool e drogas) e o desrespeito pelos sinais de trânsito, nomeadamente pelos estacionamento, passadeiras e semáforos:

“Deviam estacionar os carros nos parques de estacionamento, não deviam estacionar os carros nos passeios, senão os passeios ficam todos estragados. As pessoas devem respeitar as passadeiras, atravessando-as. Se possível devíamos obrigar as pessoas a atravessar as passadeiras para sua segurança, para não serem atropeladas. Porque se fossem atropeladas a sua família iria ficar muito triste” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho, 2014).

Na opinião deste grupo, as pessoas (crianças e adultos) que habitam o bairro são as grandes responsáveis pelas inúmeras dificuldades que assombram aquele local impedindo-o, segundo elas, de ser um lugar melhor e diferente. Muitas vezes, também apontam o dedo às forças da autoridade, seja a Guarda Nacional Republicana (GNR) ou a Polícia de Segurança Pública (PSP), por não protegerem quem mais precisa e não retirarem os criminosos das ruas. Para muitas crianças, a polícia poderia resolver muitos destes problemas. Para outras, ainda que em número diminuto, a polícia também pode estar do lado “mau” naquele território:

“Às vezes, pode ser a polícia quando vem para aqui, tenho medo”, Tiago II

“Porquê?”

“Não sei, às vezes, pode andar aos tiros, ou isso, e eu fico com medo. Como aconteceu na França, a polícia andou aos tiros, deu no telejornal e começo a ficar com medo”, Tiago II (entrevista, 28 de janeiro, 2015).

Supostamente, as propostas de solução apresentadas pelas crianças permitiriam inverter a realidade atual, por elas testemunhada, e transformar o bairro de habitação social num lugar mais aproximado do que idealizavam que fosse:

“Por exemplo, as pessoas... Eu dizia: ‘não se pode, tentem-se controlar e isso...’ E, depois, as pessoas não respeitavam, por exemplo. Punha-se a fazer algum trabalho, assim, que as pessoas tentassem aprender. Por exemplo, o trabalho a apanhar o lixo e isso. Trabalho comunitário” (Dinis, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Na elaboração desta lista, as crianças foram revelando o desejo que estes comportamentos parassem e se modificassem. Ao longo do processo, procuraram encontrar formas de solucionar o que consideraram imperativo que mudasse, sendo que a palavra “parar” sempre esteve na ordem do dia: “Podíamos, tipo, vermos e as pessoas que víamos podíamos, ou chamar a polícia, ou fazer coisas, assim, que conseguissem fazer com que eles parassem” (Tiago II, entrevista, 28 de janeiro, 2015).

Simplesmente, as crianças gostavam que os adultos parassem com certos comportamentos que consideraram inadequados e prejudiciais aos que habitam aquele território e pretendem ter um quotidiano tranquilo, sem medos do que possam encontrar ao virar a esquina.

O comportamento surge, assim, como uma espécie de fio de condutor entre quase todos os temas levantados pelo grupo, como visível na tabela, desencadeando tantos outros que surgem por arrasto. Nos relatos, a maioria das crianças descreve uma ação desencadeada pelo comportamento de uma ou mais pessoas, como explica Ronaldo, a propósito de uma situação que ele próprio testemunhou:

“Podiam ser mais bem-educadas. Chamam nomes na rua, andam a matar gaivotas... estavam ali, aquelas escadas do ATL... estavam ali, em cima, a dar tiros com pistolas... às gaivotas... os ciganos. Devia-se pôr uma ordem que, senão, iam presos. Mesmo no outro dia, quando nós estávamos ali no pavilhão, aquele homem, que era preto, estava lá sempre ali a chamar nomes. Ó *pá*, aquilo, aquilo, assim a andar à *porrada*, quase que ia começar, só que foi lá um separar”, Ronaldo

“Porque achas que essas coisas acontecem?”

“Eu nem quero imaginar... porque depois ficava tipo, assim, com aqueles pesadelos: ‘porque é que eles fazem aquilo?... Porque é que eles fazem aquilo?...’ Depois ficava-me a doer a cabeça de pensar”, Ronaldo (entrevista, 14 de abril, 2014).

Segundo estas crianças, as atitudes das pessoas são o resultado de comportamentos que classificam de inapropriados. Consideram existir muita falta de educação e de respeito generalizado pelos outros, num registo que acreditam passar de pais para filhos, sendo os adultos os principais responsáveis por darem esse tipo de educação aos mais novos. Geralmente recorrem a terceiras pessoas para exemplificar e/ou acusar, sendo que raramente trazem os seus próprios exemplos educacionais familiares para a conversa, quer a título individual ou em grande grupo:

“Começava por baixo, pelo parque para subir até lá em cima. Do parque começava a apanhar o lixo, a *ajeitar* as coisas, no pavilhão tirava as coisas da pedra, que são os meninos que carregam lá, fica cheio de pó lá dentro. Tirava e metia um que só desse para os adultos, com um *coiso* para proteger, só com a chave é que dava para abrir, que era o segurança que tinha, depois subia até cá em cima, que os latões do lixo *ajeitava* porque já estão partidos em cima, no bloco 11, que é a minha entrada, metia as caixas de correio direitas, tiraram a tampa dos fios que estavam lá, meteram bichos, e isso, lá dentro” (Quaresma, entrevista, 13 de novembro, 2013).

Seja na escola, na rua ou mesmo em casa, na opinião das crianças, a globalidade das pessoas que moram no bairro são mal-educadas e, esse fenómeno, reflete-se nas suas ações. Para além dos atos que praticam, estas crianças consideram que a falta de educação se espelha, de um modo geral, na forma como os indivíduos comunicam entre si e com os demais: “As pessoas são mal-educadas e gozam com quem que não lhes fez nenhum mal” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho, 2014).

Na generalidade, queixam-se que as pessoas desrespeitam os outros, gritam muito, falam demasiado alto e têm um discurso desadequado, recheado de asneiras e palavrões: “Gritam, nos blocos gritam, estão com as portas sempre abertas... (Katty, entrevista, 14 de março, 2014).

Neste pacote de acusações encaixam-se tanto crianças como adultos, embora os pais tenham uma maior quota-parte de responsabilidade neste processo, como explica Dinis:

“O comportamento das crianças que faltam ao respeito e tudo, mesmo aos próprios funcionários, só dizem palavrões e tudo”, Dinis
“Porque achas que as crianças fazem isso?”
“Porque as mães deles fazem errado... E, depois, as mães deixam *tar*. Nem lhes desincentivam a dizer aquilo, assim...”, Dinis
“O que poderia ser feito para mudar esses comportamentos?”

“Podia ser melhorado o comportamento, por exemplo, se faltava ao respeito aos funcionários, ou isso, e depois punham de castigo, mas não era aquele castigo: ‘hoje não vais para o recreio ou fazes isto, 50 vezes de deveres’. Não! Era ficar a apanhar o lixo da escola. E, também, o comportamento não é só em termos de palavrões, é também não deitar coisas para o chão ou isso... Por exemplo, uma pessoa tem a família, essa pessoa é educada, mas há membros da família que são muito mal-educados, pedia ajuda a essa pessoa. Eu não conhecia essa pessoa muito bem, então pedia ajuda a esse familiar, que conhecesse bem a pessoa, para o tentar incentivar a fazer aquilo”, Dinis (entrevista, 4 de novembro, 2013).

Foram diversas as crianças que mencionaram os pais como responsáveis máximos pela questão do mau comportamento generalizado de algumas crianças que habitam e/ou se movem no bairro. Embora umas desenvolvessem mais o tema do que outras, esta questão surgiu sempre como uma certeza absoluta na evidente causa/efeito direta em termos de educação, como se de uma fórmula matemática se tratasse. Pais que educam têm filhos bem comportados. Pais que não educam têm filhos mal comportados, como refere Margarida:

“Os meninos são malcriados e as mães não dão educação”, Margarida

“O que se podia fazer para mudar esse comportamento?”

“Perguntar a eles quem *era* os pais e dizer aos pais”, Margarida

“A solução seriam os pais?”

“Sim”, Margarida (entrevista, 21 de janeiro, 2014).

A questão da educação é encarada pelas crianças como uma falha que deve ser colmatada e, aparentemente, seria de fácil resolução. Para tal, quase bastaria que alguém alertasse os pais da criança que adota um comportamento recriminável e, por sua vez, estes tomariam medidas corretivas com vista à mudança de atitude da criança envolvida. Este seria um dos meios encontrados, pelas crianças, para atingir um fim.

No caso dos adultos, a fórmula seria quase idêntica, embora sem a intervenção dos mais velhos. Neste caso, teriam de ser os próprios a tratarem de se emendarem a si próprios e a melhorarem as relações com os demais.

De qualquer modo, o objetivo era sempre o mesmo: pensar um pouco mais nas crianças e no que para elas seria o melhor:

“Respeitem-se uns aos outros. Eles próprios [crianças] é que têm de fazer isso. Eles têm de pensar que é pior para nós, crianças, e respeitem-se uns aos outros. Começarem a passar por uma pessoa e dizer: ‘bom dia, boa tarde, boa noite’” (Chuck Norris, 20 de novembro, 2013).

As soluções encontradas para a panóplia de questões apresentadas pelas crianças eram, maioritariamente dotadas de grande pormenor. Quando exploradas em grande grupo, as soluções eram esmiuçadas, para que nada escapasse à resolução do problema em debate.

Os danos relativos a equipamentos do bairro como, por exemplo, o campo de futebol, um local de eleição para as crianças, era uma fonte de enorme preocupação. Talvez por esse motivo tenha sido um tema abordado inúmeras vezes. Por outro lado, as soluções apresentadas foram igualmente variadas, com inúmeras ideias que traduziam uma preocupação que versava a prevenção, requalificação e manutenção daquele espaço.

À semelhança do campo, um pouco por todo o bairro as crianças sinalizaram locais que se encontravam em mau estado. Alguns blocos e casas, ruas e passeios. Segundo elas, a origem da degradação estava, muitas vezes, no comportamento das pessoas (adultos e crianças) que estragavam e vandalizavam os espaços próprios como as casas mas, também, os comuns, como os blocos e as ruas, que são de todos: “Deviam criar uma sociedade e pedir a alguém com mais poder do que vocês, que mandasse arranjar os blocos que estão estragados” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho 2014).

Por outro lado, acusavam a Câmara Municipal do Porto de não fazer a manutenção devida e a autoridade, em geral, por não impedirem as pessoas de terem esses comportamentos. O jornal criado pelas crianças também seria uma importante ferramenta na divulgação dos alertas, lançados pelas crianças, com vista a sensibilizar as pessoas para todas estas questões.

O recurso aos adultos, nomeadamente a instituições com algum poder, como a CMP ou a Guarda Nacional Republicana eram, por vezes, consideradas fundamentais, sobretudo quando se tratava de requalificar espaços (CMP) e “castigar” os responsáveis pelos delitos (GNR/PSP).

As crianças pareciam ter a solução, bastava que as instituições as colocassem em prática, como sugerem em algumas ideias por elas apresentadas, em baixo:

“O campo era dizer às pessoas para não estragar, ou isso. Eu pedia ajuda a mais pessoas que viviam perto, que eram minhas amigas, que eu as conhecia bem e, de hora a hora, iam espreitar e, se tivesse alguma rede *arreventada* e se vissem quem era, faziam queixa. Diziam-me e, depois, eu... como se fosse castigar aquela pessoa” (Dinis, entrevista, 4 de novembro, 2013).

“Tentando arranjar com ferramentas, com as mãos para cima, fazer laços, arranjávamos as redes e, assim, já podíamos jogar sem a bola ir para lá para fora. Tem de se dizer aos pais deles para eles não fazerem mais aquilo. Falar com os pais ou mandá-los parar. Podia ser a câmara municipal, a GNR, isso tudo, nós que estamos aqui podemos fazer isso...” (Ricardo, entrevista, 21 de janeiro, 2014).

“Eu tinha um truque. Metíamos uma *cambra* [câmara] sem ninguém ver, um espacinho assim aberto, um arbusto assim. Isto é a *cambra*, isto é a *cambra* (a gesticular), isto é uma *cambra*. Metíamos, assim, um arbusto, assim um espacinho aberto e, ao depois, filmava tudo. No dia seguinte, de madrugada, nós íamos à janela, sem ninguém ver, não *tava* ninguém na rua, nós com uma lanterna íamos lá, víamos, íamos a correr com a *cambra*, víamos as imagens, tirávamos o cartão e metíamos outro, depois fazíamos sempre isso. Depois nós fazíamos sabe o quê, com essas? Levávamos aquele rolinho à esquadra e, *ó depois*, dizíamos para ver. E, essas pessoas, que faziam isso, iam presas” (Leila, Nota de campo nº5C, março, 2014).

Um dos comportamentos apontados aos habitantes do bairro, que mais perturbava as crianças era o lixo espalhado um pouco por todo o território: “às vezes, não gosto de vir *pra* aqui [para o bairro], sabe porquê? Porque não gosto de ver as coisas mal... sujas...” (Leila, entrevista, 14 de março, 2014). A preocupação demonstrada com o problema do lixo era evidente. Quando as crianças percorreram o bairro do Lagarteiro, com vista à recolha de imagens que o retratassem, fizeram questão de captar diversos momentos que comprovassem, em fotografia e vídeo, a existência de lixo em diferentes lugares daquele território.

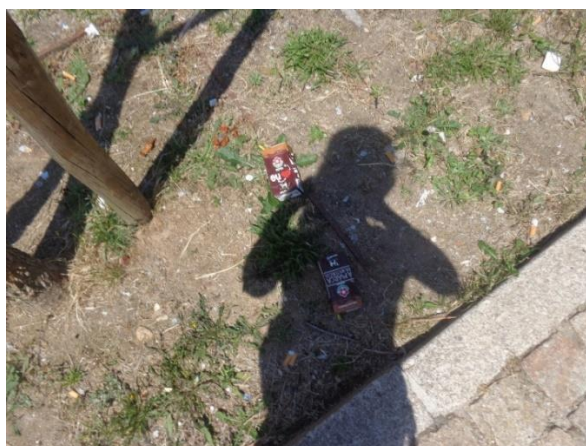


Imagem nº20: Criança fotografa lixo no chão (Madalena, junho, 2014).

As crianças fotografaram e filmaram situações de sujidade no chão, fazendo-se acompanhar de múltiplos comentários que traduziam a consternação generalizada perante esta realidade:

“Há muito lixo, não é só aqui, também há ali ao fundo. E está a mostrar as plantas todas secas”, Tiago I

“Carros de bebés estragados... aquilo é uma badalhoquice”, Quaresma

“Há pneus, há sapatilhas que estragam em vez de darem, há carros de bebés, há roupa, há pedregulhos...”, Chuck Norris

“Estão ali dois prédios e as pessoas não lhes apetece andar e atiram o lixo para o chão”, Ana Rita

“As pessoas, agora, são preguiçosas e, como o lixo é um bocado mais em baixo, deitam para ali, para não estarem a sair de casa. Atiram da janela...”, Tiago I

“Aquilo não é, mas parece pior do que uma lixeira”, Chuck Norris (Nota de campo nº13, fevereiro, 2014).

Ainda que o hábito generalizado de algumas pessoas que habitam o bairro, segundo as crianças, fosse atirar lixo para o chão, algumas assumiam terem um comportamento idêntico. Ainda que se tratasse de um assunto muito contestado, sempre que era abordado, individualmente ou em grande grupo, algumas crianças assumiam atirar ou terem atirado, em algum momento, lixo para o chão. Ainda assim, faziam questão de se diferenciarem da restante população que tinha esse tipo de comportamento:

“As pessoas que vivem ali deviam ser mais limpas, porque ali estão a mandar coisas para o chão. Eu também *amando*, às vezes, mas não *amando* guarda-chuvas, talheres, pratos, nem nada. Eu *amando* só lixo” (Violetta I, Nota de campo nº15, fevereiro, 2014).

A este propósito, Graham & Fitzgerald (2010) referem que o envolvimento e a participação das crianças, para além de proporcionar uma oportunidade de descoberta e mesmo de negociação, por vezes, propicia a transformação das conceções que têm acerca de si próprias mas, também, do lugar que ocupam. Neste caso, o motivo pelo qual algumas crianças eram tão críticas em relação a um comportamento que elas mesmas assumiam terem, ou já terem tido, nunca ficou totalmente claro.

Embora condenassem e reprovassem esses atos, tendo plena consciência (e verbalizando-a) do que para elas era considerado certo e errado, por vezes, no momento de colocar o lixo no caixote não o faziam. Depois instalava-se a vergonha face ao reconhecimento de que, afinal, estavam a ter exatamente o mesmo tipo de comportamento que tanto criticavam nos outros moradores e vizinhos.

Em alguns casos pudemos perceber que, ao analisarem o comportamento de atirar lixo para o chão, e ao tomarem consciência das consequências desse ato, provocaram uma mudança de comportamento e de hábitos já algo enraizados. Como uma descoberta, uma nova aprendizagem.

A partir de então, colocar o lixo no caixote tornou-se quase um ponto de honra. Como explica a coordenadora da EB/JI do Lagarteiro a mudança de atitude em algumas crianças foi acontecendo a par com uma enorme vontade em mudar as atitudes dos outros ainda que, por vezes, algo frustrada por não surtir o efeito desejado:

“Vinham ter comigo muitas vezes... ‘Ó professora, olhe o recreio! Já falámos tantas vezes com eles para apanharem o lixo e não apanham!’ ” (Silva⁹⁵, entrevista, 30 de março, 2015).

Ao parar, olhar em volta e refletir sobre o que acontece à volta, nomeadamente sobre o que lhe agrada ou não, a criança ganha uma consciência que lhe permite ter a liberdade de escolher o que deseja para si e qual o caminho que quer tomar. Em certos casos é como se as crianças estivessem a olhar para o bairro pela primeira vez pois, até então, era como se nunca o tivessem realmente visto.

Como referimos, em cima, as crianças foram fazendo alguns ajustes ao sistema simbólico que gere o seu espaço social (Sarmiento, 2006), bem presente nesta questão do lixo, tendo modificado comportamentos mas, também, modos de pensar e encarar os contextos em que se encontravam inseridas.

A partir do momento em que existe essa consciência, a criança experimenta a liberdade de escolha. Pode optar ser igual aos que recrimina, agindo por imitação, apropriando-se da ação que assiste no adulto e através da qual “partilha o mundo social, constrói um universo comum de significações” (Gouvêa, 2011, p.556). Por outro lado, pode optar diferenciar-se e contrariar esses comportamentos, agindo por oposição a estes.

Tivemos oportunidade de constatar que algumas crianças fizeram a escolha consciente de se afastarem dos comportamentos que condenavam. Outras não, como constatámos, em baixo:

“Eu também não sou o homem mais limpo do mundo, sou limpo, mas não sou como eles a atirarem o lixo pela janela. Eu vou reciclar”, Quaresma

“O caixote do lixo, que é mais lá em baixo, deviam ir para lá. Não devem fazer aquilo, porque aquilo dá-nos vitalidade, é o ar e nós podemos estragar, devemos agradecer e não poluir o ambiente”, Chuck Norris

“Acho que era mau viver naquilo tudo sujo. Estão a estragar o ambiente e o planeta terra”, Ana Rita

“Também deviam sair à rua deitar o lixo. Um bocadinho de sol não faz mal, é vitamina D”, Quaresma

“Acho que fica mal, porque depois vêm pessoas turistas ou pessoas que não conhecem este bairro, chegam ao bairro e veem logo que o bairro vai ter muito lixo”, Tiago I

“Atiram lixo para o chão, nós também atiramos, mas não é assim tanto...”, Quaresma

“As pessoas metem o lixo no chão porque não têm civismo, só sabem poluir os ambientes...”, Dinis (Nota de campo n°13, fevereiro, 2014).

⁹⁵ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2013/2014.

A propósito desta questão, muitas soluções foram propostas pelas crianças, embora todas tivessem em comum um mesmo objetivo, o de alertar as pessoas do bairro para o problema e sensibilizá-las para uma mudança de comportamento, já que era delas a grande responsabilidade por esta situação. Também as instituições como a CMP, a GNR e PSP tinham a sua quota de responsabilidade, segundo as crianças, no sentido que poderiam dar mais formação aos moradores e, por outro lado, proporcionar mais recursos que assegurassem uma maior limpeza do espaço.

O jornal criado pelas crianças também surgiria como uma ferramenta de alerta e veículo de educação nesse sentido: “O chão do bairro do Lagarteiro também está todo poluído e, quando vou na rua, vejo muito lixo no chão e não me agrada nada, porque não gosto de ver o lixo fora do caixote” (Tiago I, excerto de texto, junho, 2014).

A problemática do lixo e do comportamento que lhe surgia associada, indiciada pelas crianças, desencadeou a vontade em mudar comportamentos, não apenas nelas próprias, como também nos outros. Algumas (não todas) passaram da teoria à ação, agindo em conformidade com o que defendiam, ou seja, pararam de atirar lixo para o chão.

A uma mudança de atitude acresceu a necessidade em fazerem algo no sentido da mudança que desejavam nos outros, mobilizando-se, com esse objetivo. O apelo no jornal foi revelador da vontade de transformar mas, igualmente, de concretizar algo nesse sentido.

Uma das medidas mais sugeridas pelas crianças foi a de criar cartazes informativos e/ou enviar cartas aos moradores alertando-os para este assunto em particular, procurando convencer as pessoas a mudarem os comportamentos. O conteúdo do apelo centrava-se na necessidade de as pessoas não atirarem lixo para o chão mas, também, procurava desafiar adultos e crianças a tomarem a iniciativa de limparem o bairro:

“Nós, nos cafés, podíamos pedir autorização e meter lá os cartazes e só em algumas entradas. Diziam para não deitar lixo para o chão, não estragar o bairro... Nós podíamos ir à net e ver no bairro do Lagarteiro... aqui ver quantas caixas de correio, escrevíamos a carta e depois tirávamos fotocópia. Metíamos nos correios e dizíamos lá que era para as entradas todas”, Doriana

“Devia haver umas regras a dizer não atirar lixo para o chão, não deixar os cães fazerem cocó no passeio, é que algumas pessoas calcam”, Ronaldo

“É fácil, chamamos os lixeiros”, Mascarenhas

“As pessoas voltam a pôr outra vez, tinha de se obrigar as pessoas... Pôr uma publicidade na televisão a dizer: ‘deite o lixo no caixote do lixo, não polua o ambiente’ e, depois, podiam pôr uns contentores do lixo”, Dinis

“Os lixeiros todos os dias limpavam o lixo e todos os dias eles iam meter, não era? Os lixeiros deixavam de estar por uns dias e depois eles iam aprender que aquilo estava cheio de lixo e eles não podiam meter mais. Então, iam começar a meter no latão, iam começar a habituar-se, depois os lixeiros apanhavam e depois eles não voltavam a sujar e metiam no latão”, Camila (Nota de campo nº15, fevereiro, 2014).

Curiosamente, ainda que as crianças pensassem em medidas práticas capazes de surtir efeito no sentido de incentivar os moradores a mudar comportamentos, antecipavam regularmente a possibilidade de os destinatários não aceitarem a mensagem e, conseqüentemente, não cumprirem com as tarefas propostas.

Ainda assim, é proposto uma espécie de plano B, para o caso de tal acontecer. Como diz a Leila, provavelmente uns ajudariam, outros não e, no caso desses, a solução estava já pensada:

“Devíamos limpar tudo. Podíamos combinar uns dias, todos os dias íamos ver, se estivesse sujo nós ajudávamos a limpar. Dizíamos todas as pessoas quem queriam limpar e, *o depois*, elas ajudavam. E essas que não queriam, não faziam nada. Continuavam a sujar e nós ali a limpamos...” (Leila, entrevista, 14 de abril, 2014).

No decorrer da identificação de problemáticas, à medida que uma era apontada, logo outras lhe surgiam associadas. Seria assim com quase todos os itens desta lista. As crianças iam expondo situações que remetiam para outras e assim sucessivamente. No excerto, em baixo, uma referência ao lixo fora do sítio remete, por exemplo, para o caso dos animais abandonados: “O lixo devia estar dentro do caixote, porque se estivesse ali podia ir cães. Metiam o lixo no meio da estrada e os carros a passar podiam-se atrapalhar. Podiam-se espetar” (Quaresma, Nota de campo nº13, fevereiro, 2014).

No bairro do Lagarteiro são vários os animais abandonados, muitos dos quais maltratados, nomeadamente cães e gatos. São vistos frequentemente a vaguearem pelo bairro, muitos deles estropiados e esfomeados. Alguns adultos e crianças atiram-lhes pedras e enxotam-nos com todo o tipo de judiarias e nem as gaivotas escapam já que, segundo o relato de algumas crianças, também são alvo de crueldades:

“Um dia que eu fui à janela e o cigano estava assim com uma pistola [a imitar os gestos]. Estava a passar um pássaro e, olhei para o pássaro, e vi uma pistola assim: ‘pum’. E o pássaro assim *vuum* [gestos de imitação do pássaro a cair]” (Débora, Nota de campo nº5C, março, 2014).

Esta questão não passou despercebida às crianças que, ao longo do período em que decorreu o presente trabalho de campo, foram trazendo o tema para a discussão. O abandono por parte dos donos, os maus-tratos a que são sujeitos nas ruas, o contributo que dão para sujarem ainda mais aquele território – dado que frequentemente vasculham o lixo – o perigo que representam para os automobilistas ao se atravessarem à frente dos carros e o medo que provocam em algumas crianças, são motivos mais do que suficientes para o grupo ter considerado que se tratava de um problema a resolver.

“As pessoas compram os cães, quando é muito pequenininho é muito querido. Quando eles crescem, dizem que já estão cansadas dos cães e deitam-nos, abandonam-nos. Eu não!”, Sofia

“Andam por aí à procura de comer”, Quaresma

“Quando estão com fome, parece que se atiram a nós. Que medo!”, Tiago I

“Andam por aí, vão sempre para os cantinhos mais quentinhos”, Quaresma (Nota de campo nº15, fevereiro, 2014).

Sempre que o tema de discussão eram os animais abandonados e maltratados, as crianças mostravam-se profundamente indignadas perante as experiências a que os bichos estavam sujeitos. Dotados de muita compaixão, debatiam o assunto acesamente, não poupando críticas aos moradores que, por um lado, abandonavam os animais e aos que, por outro, os maltratavam sempre que os encontravam a vaguear pelas ruas do bairro.

Por diversas vezes, as crianças trouxeram o tema para discussão com vista a encontrarem soluções para a problemática. Nas saídas pelo bairro do Lagarteiro fizeram questão de registar, em imagens, os animais abandonados, como forma de comprovarem a situação mas, também, de divulgarem e sensibilizarem as pessoas para esta realidade, de modo a evitá-la o mais possível.

“É *xunga!* Alguns cães abandonados dão medo, mas a maior parte deles não mordem, eles querem é miminhos. Saltam por cima deles, aquele cão tinha um olho todo *coiso*, estava cego, coitado”, Quaresma

“A maior parte dos cães é de pessoas que compram e depois, quando eles ficam grandes, abandonam, mas não deve ser assim. Só quando é pequeno, deve ser sempre até morrer, só porque é mais fofinho não tem nada haver”, Chuck Norris

“As pessoas não gostam de animais grandes, depois fazem as fezes dentro de casa e as pessoas não gostam. Borram o bloco todo e as pessoas não gostam”, Quaresma (Nota de campo nº15, fevereiro 2014).

Com alguma regularidade, as crianças comentavam estas situações em tom de desabafo e desagrado para com as pessoas que agiam dessa forma, nomeadamente pela falta de respeito

que demonstravam para com os animais. Como tentativa de impedir o abandono e maus-tratos, consideravam da máxima importância criar uma consciência nos moradores, para que passassem a estimar mais os animais (estimar era uma palavra frequentemente utilizada).

Para este problema concreto, a proposta de solução apresentada pelas crianças passava por uma mudança de comportamento e atitude para com os animais. Como em tantas outras situações, uma das sugestões para a resolução do problema era apelar à Câmara Municipal do Porto: “Eu ia lá à Câmara e dizia que agora era proibido matar animais, que eles são como nós, são seres vivos” (Ronaldo, entrevista, 14 de abril, 2014).

Na opinião das crianças, muitas das pessoas que habitam o bairro revelavam uma falta de respeito generalizada pelos outros, quer fosse um animal, quer fosse uma pessoa. Segundo elas, este modo de estar refletia-se no modo como tratavam os demais, nomeadamente pelo desrespeito pelos outros a quem, muitas vezes, gozavam, insultavam e violentavam física e/ou psicologicamente.

A par com os outros, a violência também era um tema muito debatido pelas crianças, ainda que talvez fosse o que mais horror lhes provocava. Sempre que relatavam episódios de violência, tanto física como verbal, mostravam-se incomodados, dando inúmeros sinais corporais de desconforto ao falarem sobre o tema. Ainda que fossem as próprias crianças a trazerem o tema para debate, o ambiente ficava mais pesado e as cabeças cabisbaixas, revelando fortes indícios de que encaravam a questão da violência com o máximo desconforto.

Os relatos de maus-tratos a animais surgiam, frequentemente, associados a indivíduos da minoria étnica cigana que, segundo as crianças, eram responsáveis por atos de violência contra os animais e/ou os seus donos:

“Sabe o que é aconteceu já aqui no bairro do Cerco? Ainda há pouco tempo os vizinhos daqui de cima de mim, eles tinham lá um... Não era um papagaio... Um pássaro preto... Eu não sei como é que se chama isso... Uma rapariga que se chamava *fulana*, não sei o que é que aconteceu, o *acompanhamento* dela virou-se a um cigano e o cigano matou o pássaro. Olhe, se quer que eu diga, foi um susto! Olhe, eu fiquei cheia de medo! Não sei se, ainda, ele bateu ao senhor...” (Isabel, entrevista, 23 de fevereiro, 2015).

A presença da minoria étnica cigana no bairro do Lagarteiro e no Cerco do Porto causava algum desconforto em várias crianças pertencentes a este grupo, como já tivemos oportunidade de referir. Talvez por esse motivo, as crianças identifiquem esta comunidade como um “problema”

inerente ao bairro. Para algumas crianças, a solução passaria por expulsá-los, como é visível na lista de problemas, responsabilidades e soluções por elas criada:

“Mudava os ciganos para não serem maus. São maus”, Katty

“A maior parte deles...”, Débora (Nota de campo nº5C, março de 2014).

À minoria étnica cigana surge frequentemente associada à questão da violência no bairro, sendo esta uma das principais razões pelas quais algumas crianças propuseram a expulsão desta comunidade. O medo que sentem por terem presenciado algum episódio, o receio de virem a presenciar ou, ainda pior, de fazerem parte de um desses cenários, assusta bastante algumas destas crianças.

As que pertencem à minoria étnica cigana vivem o tema da violência com a mesma intensidade e, não obstante as responsabilidades atribuídas à comunidade de que fazem parte, encaram a violência exatamente com a mesma indignação e recriminação das restantes crianças, como nos conta Zeza (minoridade étnica cigana), em baixo:

“Algumas pessoas são más, algumas são boas. Alguns roubam as casas e isso. Batem às filhas, batem aos maridos, os homens batem às mulheres”, Zeza

“Já viste isso?”

“Sim” (Zeza, entrevista, 20 de janeiro, 2014).

A única diferença é que não atribuem responsabilidades à comunidade em que se encontram inseridas. Muito pelo contrário. Consideram que os da maioria autóctone são os que mais contribuem para este fenómeno, como já havíamos referido anteriormente: “Os da vossa raça dizem que os ciganos são maus, mas não são os ciganos que matam filhos e os da vossa raça fazem isso” (Tamis, Nota de campo nº46, maio 2015).

Em diversos momentos confirmámos que alguns elementos do grupo haviam assistido a cenas de violência de diferentes naturezas, nomeadamente a episódios que envolviam vizinhos, casais, pais e filhos, amigos, colegas. Sempre que o tema era abordado por uma das crianças, as outras reagiam com indignação e até com uma certa revolta perante a violência que, claramente, gostariam que não fizesse parte do quotidiano no bairro:

“Algumas pessoas batem às pessoas por tudo e por nada...”

“Podes dar um exemplo?”

“Um filho de uma pessoa que bate às pessoas por tudo e por nada vai para uma entrada. E o filho só faz asneiras, tipo, na entrada tem um gato e depois o filho arrelia o cão ou o gato,

depois o dono do gato manda o filho ir embora e ele vai. Depois vai dizer ao pai e a seguir o pai pode-lhe bater. Vai zangado. Um dia, o pai de um cigano veio aqui queria bater à *fulana* [auxiliar escolar]” (Mascarenhas, entrevista, 4 de novembro, 2013).

O debate do tema violência remetia, com bastante frequência, para a questão das dependências, sendo que estes dois assuntos andavam muito a par. As dependências eram um tema circunscrito aos adultos, porque estas substâncias eram por eles consumidas. As crianças referiam-se aos adultos violentos como estando, muitas vezes, sob o efeito de drogas ou álcool. Frequentemente culpabilizaram o álcool em excesso, ou a droga, considerando-os responsáveis por atitudes que classificavam incorretas e que acreditavam contribuir para o mal-estar geral no bairro:

“Não sei, é das pessoas que há que, às vezes, há homens que metem-se a fumar aquelas coisas de droga, ou isso. É, por isso, que a polícia está sempre a passar por aqui. Toda a gente está sempre a dizer, por isso, é que a polícia está sempre aqui a passar. Aquelas pessoas que fumam droga, aqueles que vêm para aqui e começam a partir coisas que, com um ferro, foram partir as janelas não sei de quem. Depois apareceu um homem apanhou-o e chamou a polícia. A polícia veio e tirou-lhe o pau da mão. Essas pessoas fazem muito mal ao bairro, estragam muito o bairro, depois a polícia é obrigatória a vir para aqui e as pessoas com medo há coisas que não fazem. A brincar têm medo” (Tiago II, entrevista, 28 de janeiro, 2015).

Embora as queixas da violência emergente no bairro surjam, muitas vezes, associadas às dependências, as crianças reconhecem que essa alteração de consciência não justifica todos os comportamentos adotados por alguns moradores daquele local. Segundo as crianças, ainda que, muitas vezes, as dependências “expliquem” certos comportamentos, nem sempre assim acontece, como exemplifica Leila.

Na conversa, em baixo, o grupo falava sobre as diferentes possibilidades em publicitar um alerta à população, sobre as necessidades do bairro, solicitando o contributo de todos com vista à sua requalificação. Este excerto surge na sequência da sugestão dada por Ronaldo, de colocar cartazes espalhados um pouco por todo o bairro do Lagarteiro.

“Também podíamos pôr *posters* na parede, dizíamos: ‘quem quiser vai à esquadra se não gostar das condições do bairro’. E, se as pessoas ricas fossem amigáveis, davam uma prestação para arranjar aqui o campo”, Ronaldo

“Ronaldo, eu quero dizer-te uma coisa... Quando tu disseste: ‘colar os *posters*’... É melhor não fazer isto. Vamos estar a gastar papel para nada. Algumas pessoas, eu já vi colarem um *poster* na rua, que era um cantor que ia lá cantar a um café, e um senhor, que estava bêbado, arrancou esse papel. No outro dia, pôs outro e um senhor normal, que não estava bêbado, nem nada, arrancou também”, Leila (Nota de campo n°5C, março, 2014).

As dependências eram invocadas, pelas crianças, igualmente a propósito dos condutores que não respeitavam as regras de trânsito por, muitas vezes, se encontrarem com a consciência alterada. Muitos testemunharam conduções perigosas, que atribuem ao efeito do álcool e/ou de drogas, que resultaram em manobras de risco na estrada colocando em perigo quem por ali passava. Este tipo de comportamento, à semelhança de outros descritos pelas crianças, provocava grande indignação no grupo:

“Eu já vi um carro a passar, deu a volta, parecia maluco a andar sempre a dar voltas, nunca parava, ia a passar a rampa e não conseguia”, Phineas

“Já vi uma pessoa a andar aqui, toda maluca, podia vir um carro e haver um acidente. Deviam ter bebido uma cerveja”, Chuck Norris

“Às vezes, podem estar bêbados”, Camila (Nota de campo nº 12, fevereiro, 2014).

Conscientes da realidade que os envolve e atentos aos perigos a que podem estar expostos, estas crianças mantiveram inúmeros diálogos em que refletiam sobre algum desrespeito pelas regras de trânsito existente no bairro. A esse propósito acusavam crianças e adultos de não respeitarem as normas e de, frequentemente, não atravessarem nas passadeiras, não darem passagem aos peões, estacionarem mal os carros, não respeitarem os sentidos proibidos, entre outras infrações por eles enunciadas.

No decorrer dos debates, não se coibiram em assumir que, também eles próprios desrespeitavam as regras, de vez em quando, embora reconhecessem que esse comportamento estava errado e que deste poderiam resultar consequências bastante graves.

A conversa, em baixo, aconteceu no decorrer dos comentários do grupo aquando do visionamento das imagens em vídeo de um dos percursos das crianças pelo bairro do Lagarteiro:

“Um homem que está a fazer uma coisa que não está correta, não está a passar na passadeira, mesmo que esteja a olhar para os dois lados, pode ser atropelado”, Tiago I

“Aqui está mal, porque nós não íamos passar pela passadeira, estávamos distraídos”, Jéssica I

“Não era só porque estávamos distraídos, às vezes, alguns miúdos estão habituados a não passar na passadeira e depois não passam”, Tiago I

“Aquela senhora não passou na passadeira”, Chuck Norris

“Este é um sinal que as pessoas não costumam respeitar. No outro dia vi um sinal que dizia para seguir em frente e a pessoa foi com uma mota, virou logo e estacionou na entrada. Não respeitou o sinal”, Dinis

“É por isso, que os sinais têm de se respeitar. Pode ser uma coisa transmitida pela república, não é à sorte, eles têm verdade. Um dia deu na televisão que uma pessoa ia a subir, não se podia subir, como algumas pessoas fazem as regras, pode haver um acidente, os sinais são para ser respeitados. Pôr em todas as entradas respeitem os sinais, papéis, como fazem

quando perdem os animais, põem assim: ‘perdi um animal’”, Mascarenhas (Nota de campo nº13, fevereiro, 2014).

A solução para o problema do desrespeito pelas regras de trânsito passava, à semelhança dos outros, por um alerta geral à população no sentido de tentarem provocar uma mudança de comportamentos. A distribuição de cartas nas caixas de correio, a afixação de cartazes informativos e o jornal “Os pequenos jornalistas”, na opinião das crianças, surgiam como ferramentas importantes para uma mudança de atitudes.

As ideias brotavam e propunham soluções práticas para algumas questões que envolviam a circulação rodoviária, entre outras, como sugere Paulo, no excerto em baixo:

“Mudava ali as passadeiras e isso. Punha ali aquelas duas lombas, ou três lombas, que estavam aqui. Agora estão todas desfeitas, por causa dos carros que passam. Punha os paralelos lisos, não punha ali nenhuma lomba, assim, se pusesse lomba, podia saltar o carro e podia cair à cambalhota. Punha liso o chão, punha as passadeiras lisas, também. Não gosto de paralelos” (Paulo, entrevista, 21 de janeiro, 2014).

O processo de representação destes territórios, com vista à mudança aspirada pelas crianças, foi-se desenrolando e veio comprovar que elas têm algo importante a dizer (Mannion, 2010) – neste caso específico sobre os modos de agir de algumas crianças e adultos – confirmando a sua condição de cidadãs, capazes de se afirmarem independentes quando se trata da participação (Shier, 2001).

Segundo Graham & Fitzgerald (2010), uma participação efetiva e empenhada prevê e age em prol da mudança, implicando um envolvimento efetivo – após uma opção informada e consciente em participarem – na participação com vista a alcançar um propósito útil que resulte nessa mesma mudança. Ao serem incluídas, como cidadãs plenas de direitos e com algo pertinente a dizer sobre os seus mundos de ação, estas crianças demonstraram o orgulho em terem feito parte mas, também, em terem sido consideradas como alguém que tem algo a dizer (Parkinson, Cashmore & Single, 2007).

Procurámos aceitar o entendimento que as crianças fizeram dos seus próprios mundos e o modo como desejaram perspetivar a mudança dos mesmos, respeitando-a, num processo que afirma a sua inclusão social (Fitzgerald, Graham, Smith & Taylor, 2009).

6.1.2 O que faz Falta no Bairro

A par dos problemas existentes apontados a estes territórios, as crianças sentiam bastante as ausências de alguns equipamentos e serviços. Estes eram tidos como questões importantes a resolver, o quanto antes. A inexistência de determinados elementos deixava vazios que consideravam terem de ser preenchidos, por se tratarem de componentes fundamentais para o aumento da qualidade de vida do bairro do Lagarteiro.

Entre estes constavam um parque infantil, uma grande superfície comercial, uma esquadra da polícia, um centro de saúde, e, por fim, um reforço do centro de apoio aos idosos que, embora exista no bairro, as crianças consideram insuficiente para dar resposta à população envelhecida existente:

“Acho que o terreno atrás do bloco 13 está mal aproveitado, pois devia ser lá feito um centro de saúde e um lar para os idosos. Há muitos idosos a viver sozinhos e muitos que estão doentes. Se houvesse um lar, os idosos já não viviam sozinhos e, se houvesse um centro de saúde, já se podiam tratar quando precisassem” (Tiago I, junho 2014).

O parque infantil é uma solicitação muito presente nas conversas deste grupo das crianças e são inúmeras as reclamações por não existir este espaço no bairro do Lagarteiro. O único parque existente é o do recreio da escola e é frequente ver as crianças saltarem os muros, em tempo não letivo, para ali brincarem. O Parque Oriental, situado numa das entradas do bairro, é um local de eleição de brincadeiras, devido à vasta área verde que dispõe, mas não tem qualquer equipamento de lazer.

Sempre que o grupo conduzia o tema de conversa para a necessidade de existir um parque infantil para brincarem, imediatamente apresentavam diversos argumentos para a sua construção e várias sugestões de locais onde poderia ser erguido, como verificamos nos diferentes excertos em baixo:

“Devia haver um parque infantil para brincar...” (Jonathan Test, entrevista, 12 de novembro, 2013).

“Fazia sítios para brincar, já tem ali o campo e, depois, também aumentava o espaço do bairro, para as pessoas tipo, no bairro oriental, como faz parte, metia lá tipo um parque para as pessoas brincarem com os filhos. Às vezes, vou lá com o meu cão, com a minha mãe, vamos passear” (Diogo, 10 anos, entrevista, 21 de janeiro, 2014).

“Faz falta sem ser o parque oriental, cá atrás podia ter um parque da minha casa, do bloco seis, onde eu moro, que é a minha avó, devia ter lá um parque, porque aquilo não tá nada,

tá a ocupar espaço. Eu, para brincar com a Margarida, eu tenho de levar os meus brinquedos, tenho uma manta para pôr no chão” (Débora, entrevista, 14 de abril, 2014).

Para além das brincadeiras nas ruas e no Parque Oriental, as crianças do bairro do Lagarteiro têm por hábito deslocarem-se, com as famílias, ao centro comercial mais próximo para brincarem no parque infantil que lá existe e para fazerem compras.

A necessidade de terem de se deslocarem para além do bairro levantou, por diversas vezes, a carência de um parque infantil, como vimos, mas também de um centro comercial e/ou um grande supermercado e/ou hipermercado que satisfizesse as necessidades de consumo dos moradores, sem terem de se deslocar.

Como já tivemos oportunidade de analisar, aquele local dispõe apenas de pequenas mercearias e cafés que atendem a população no indispensável. Talvez, por isso, algumas crianças deste grupo considerem um problema a não existência de um destes estabelecimentos comerciais no bairro:

“Um *shopping*, não tem aqui nenhum *shopping*, só tem lá para baixo... Às vezes, as pessoas querem ir passear com os meninos e estar a levá-los ao *shopping* e isso, mas é para comer hambúrgueres, para estar a brincar... Pra ali, onde tem aquela casa azul, podia ser para ali” (Violetta II, entrevista, 12 de novembro, 2013).

À semelhança dos outros problemas apresentados, a inexistência de um espaço comercial de grandes dimensões implicava encontrar uma solução para o mesmo. Foram várias as propostas apresentadas, sendo que todas tinham em comum uma certa dificuldade em angariar o dinheiro suficiente para o empreendimento que reconheciam ter de ser avultado.

Mesmo assim, sempre surgia uma solução, que parecia estar mesmo ali na ponta da língua. Neste caso, como em outros, a entrelaçada viria a revelar-se um aspeto fundamental, implicando que os moradores se unissem, mobilizando-se com vista a um só objetivo. Para tal, todos deveriam contribuir para a sua concretização fosse possível. Caso contrário, o projeto ficava inviabilizado.

“Dava já para fazer um supermercado grande, *mais grande*, muito e ainda dava para fazer mais qualquer coisa, que aquilo tem muito espaço. Podiam fazer, também, um mercado grande, uma loja, porque aqui é minimercados e lojas médias, não há assim uns supermercados, nem isso” (Tiago I, 4 de novembro, 2013).

“Pedia aos trolhas, mas depois tinha de se pagar. Não dava para fazer nada, só se toda a gente do bairro que quer um minipreço pagasse um bocadinho de dinheiro ao trolha e, depois, com o dinheiro todo que ajeitássemos pedisse para fazer o melhor que conseguisse com aquele dinheiro” (Diva, entrevista, 13 de novembro, 2013).

À inexistência, no bairro, de um parque infantil e de uma grande superfície comercial, na opinião das crianças, somava-se a ausência de uma esquadra da polícia. Como tivemos oportunidade de constatar em diferentes momentos, para a maioria deste grupo de crianças, a autoridade surgia como um aliado que gostariam de ter por perto. As forças policiais eram frequentemente associadas a um aumento da segurança dos moradores, com a inevitável prisão daqueles que perturbam a ordem pública.

Para grande parte das crianças que participaram neste estudo, a PSP e a GNR continuam a transmitir a confiança de que não precisam de se preocupar, pois desde que exista um polícia por perto, não ocorrem grandes perigos. Para este grupo, a força da autoridade, continua a ser uma das soluções mais frequentemente apresentadas para os mais variados problemas, seja para uma agressão física na rua, um caso de violência doméstica ou, mesmo, para multar um condutor que não respeite os sinais de trânsito.

No entanto, para que tal seja possível, seria preciso trazer de volta o posto da polícia para o bairro do Lagarteiro:

“Fazer um posto da polícia para não haver tantos roubos, de vez em quando, há” (Bruce Lee, entrevista, 12 de novembro, 2013).

“Podíamos tirar o prédio um e meter aqui uma polícia. Porque, assim, já não andavam à luta e isso” (Raquel, entrevista, 14 de abril, 2014).

Em tempos, este território dispunha de uma esquadra da polícia no epicentro do bairro mas, em outubro de 2009, foi transferida para as suas imediações. São várias as crianças que se recordam desses tempos e lamentam a saída da PSP do local. Ainda que se encontrem fisicamente perto, o facto de os agentes não estarem visíveis no bairro (não é habitual ver um polícia nas ruas) aumenta os níveis de insegurança destas crianças. Para elas, o fator proximidade é muito importante quando se trata da manutenção da segurança naquele território:

“Antigamente estavam ali umas casas da polícia, já não era precisa ir à polícia onde está à beira dos correios, no largo quando estava a polícia era melhor, porque podiam chamar a ambulância mais rápido. Havia de haver polícia, uma esquadra, como havia antigamente ali no largo” (Mascarenhas, Nota de campo nº13, fevereiro 2014).

Uma das ausências igualmente sentidas e apontadas pelas crianças foi a Unidade de Saúde de Azevedo que, embora nunca tivesse estado sediada no bairro, ficava a paredes meias com aquele território e serve, para além do bairro, os locais de Areias, Azevedo e São Pedro: “Falta um

posto de saúde para as pessoas deste bairro. Vocês estarão a pensar que existe um centro de saúde em Azevedo, mas Azevedo não é o bairro” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho 2014).

Durante o período em que desenvolvemos o trabalho de campo, muito se falou sobre o encerramento desta unidade de saúde que chegou a concretizar-se mas, cerca de três semanas e meia mais tarde, viria a reverter o processo, reabrindo parcialmente aos utentes.

Este tema foi bastante debatido, pelas crianças, pensamos que, em parte, devido à sua projeção mediática e, por outro lado, devido aos comentários que se faziam ouvir um pouco por todo o território, nomeadamente sobre a perspetiva de não terem um acesso próximo a cuidados de saúde, tendo de se deslocarem a outros pontos da cidade:

“Cerca de 30 pessoas estão concentradas, ao final da tarde desta sexta-feira, junto à unidade de saúde de Azevedo de Campanhã, no Porto, em protesto contra o anunciado encerramento do espaço, já na próxima segunda-feira. A degradação do edifício está na origem da decisão de encerramento, mas os utentes não se conformam” (Carvalho & Dias, 2013, p.1).

As notícias e os tumultos que por aqueles dias ali se viviam não deixaram as crianças indiferentes, que quiseram trazer a discussão para as sessões. Mesmo antes de a investigadora tomar conhecimento sobre este acontecimento, já elas tinham trazido o assunto para debate, mostrando-se genuinamente preocupadas com uma situação que viria a afetar todos os habitantes do bairro e arredores.

À semelhança do que acontecia um pouco com todos os moradores daquele território, este grupo de crianças mostrava-se apreensivo com a possibilidade de mais uma instituição deixar o território. Após a saída das forças da autoridade, o encerramento dos cuidados de saúde remeteu aquelas crianças para uma sensação ainda maior de vazio e de isolamento:

“O médico é que não está bem, porque os médicos estão a sair e nós vamos ficar sem médico... Às vezes, podemos estar quase a morrer e não temos aqui médicos. Acho que foram para a beira do hospital de São João”, Violetta II

“O que podes fazer em relação a isso?”

“Podia pedir a umas amigas minhas, que elas querem ser médicas, podia dizer a elas para elas abrirem um novo médico”, Violetta II (entrevista, 12 de novembro, 2013).

Recorde-se que as noções de distância para esta população são, comumente, inflacionadas pela falta de uma rede de transportes viável, muitas vezes, pela ausência de meio de transporte próprio e, também, por uma espécie de autoisolamento em que se vão refugiando.

Como tivemos oportunidade de analisar, anteriormente, a inexistência de determinados serviços e/ou a distância aumentada de cada um destes incute, cada vez mais, um sentimento de insularidade.

Talvez por este motivo, o grupo tenha procurado imediatamente sugerir soluções para o problema que se deparavam, criando alternativas para a Unidade de Saúde que acabara de encerrar e, sem a qual, não queriam ficar.

As crianças acreditam que existe sempre uma solução, que pode ser falada, que remete para a esperança de quem nem sempre sabe muito bem o que fazer ou por onde começar:

“Ali no bloco 13 atrás, o terreno podia ser aproveitado. Já agora, o centro de saúde fechou, que estava tudo a cair. Aqui em frente à escola os coisos da freirinha e aquele terreno todo, o mato, para atrás podia ser aproveitado para fazer um centro de saúde, mais qualquer coisa assim. Porque eu acho que, no bairro, há muita gente que precisa de ajuda, idosos e crianças que, quando têm de ir, às vezes, ao centro de saúde e agora, que o centro de saúde fechou... Por exemplo, hoje, pode alguém querer ir e o centro de saúde não está aberto. Têm de andar a gastar senhas ou dinheiro, para gásóleo, para irem aos outros lados” (Tiago I, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Entre as camadas da população com que as crianças se preocupavam, nomeadamente a propósito do eventual encerramento do centro de saúde, os idosos ocupavam um lugar de destaque. Muitas vezes, comentavam o isolamento, as dificuldades de mobilidade, a falta de apoio.

Algumas das crianças tinham idosos em casa, geralmente os avós, e revelavam um carinho especial por esta geração. Sempre que o tema era trazido para primeiro plano, referiam a preocupação em existir somente um centro que prestava apoio aos mais velhos (Obra Diocesana de Promoção Social), considerando-a claramente insuficiente:

“Deviam ser feitas coisas para os idosos e mais coisas para as crianças. Tipo uma instituição, por exemplo, um sítio qualquer, tipo um lar, que ajudassem os idosos. Por exemplo, a minha avó, e mais gente, estão sozinhos em casa. A obra diocesana não, porque já está cheia de idosos” (Tiago I, Nota de campo nº15, fevereiro 2014).

A falta de certos equipamentos e serviços no bairro do Lagarteiro constituíram uma fonte de preocupação para estas crianças, que revelaram um enorme desgosto por não disporem do que consideravam fundamental no quotidiano daquele lugar. Da lista por elas apresentada constavam um parque infantil, uma grande superfície comercial, uma esquadra da polícia, um centro de saúde e mais apoio aos idosos.

A análise desta lista remete-nos para a identificação de carências que não podemos limitar unicamente ao universo das crianças como, por exemplo, o parque infantil (diversão), ainda que as restantes também lhe estejam associadas por transmitirem sentimentos, por exemplo, de segurança (polícia), como indicado em cima por elas. As crianças apontam ausências transversais aos adultos e, certamente, também por eles sentidas como a superfície comercial, esquadra da polícia, centro de saúde e o apoio aos idosos.

Algumas identificações poderão, mesmo, resultar de desabafos ouvidos em casa e/ou em outros locais de convívio e dos próprios meios de comunicação social, que noticiou o encerramento (e posterior reabertura) da Unidade de Saúde, ou seja, das experiências quotidianas por elas experimentadas e vivenciadas.

Como analisámos anteriormente, as crianças têm mais a dizer sobre os assuntos que as afetam do que os adultos (Wyness, 2008) mas, para além de terem algo importante a dizer sobre o que lhes diz respeito, também têm algo importante a dizer sobre assuntos que, habitualmente, são considerados exclusivos dos adultos como, por exemplo, a Unidade de Saúde ou o posto de polícia.

A par das crianças, por vezes, também alguns adultos (sobretudo os mais carenciados economicamente) se sentem postos de parte no processo de participação sobre o contexto que os rodeia e em que se encontram inseridos. Como refere Gallagher (2004), tanto crianças como adultos sentem-se marginalizados quando se trata de ter uma palavra a dizer sobre os locais onde habitam na medida em que, habitualmente, não são questionados sobre o que ali podia ser melhor e/ou diferente.

Ainda que adultos e crianças sejam frequentemente ignorados no que respeita às suas próprias comunidades, em parte devido às questões que analisámos anteriormente, as crianças ficam ainda mais apartadas de qualquer tipo de envolvimento:

“Muitos adultos também se sentem ignorados quando acções de revitalização ou redesenvolvimento são realizadas no seu ambiente. Muitos moradores em desvantagem socioeconómica, sejam eles crianças ou adultos, sentem-se desprotegidos e que "soluções", para eventuais problemas nos seus bairros, são impostas sobre eles. Isso pode contribuir para um cinismo geral e negatividade em relação aos profissionais de design e às suas intervenções no tecido da comunidade. As crianças encontram-se ainda mais deslocadas deste processo e, portanto, podem sentir-se ainda mais distantes de qualquer hipótese de interagir ou fazer parte do desenvolvimento do projecto. Segue-se que os locais mais significativos para os projectos, tais como os sugeridos pela investigação, seriam baseados na comunidade” (Gallagher, 2004, p.260).

Ao identificarem ausências e carências nos territórios que habitam, as crianças estão a agir como cidadãos ativos na comunidade em que se encontram inseridas. Consideramos que o ato de identificação de algo que necessita de uma mudança e o processo de reflexão sobre essa mesma mudança constituem, em si, um ato de cidadania ativa.

Ainda que se deparem com diversos constrangimentos que as limitam e/ou impedem de contribuírem para uma cidadania ainda mais ativa, grande parte tende a contorná-los sugerindo alternativas e soluções, dando a sua contribuição sob a perspetiva de alimentarem uma eventual mudança.

Manifestam uma cidadania ativa e plena de direitos, que não se acanham em reclamar, partilhando o que observam, refletem e concluem com vista a uma mudança. Quando sentem que a sua opinião é tida em conta, dão-na a conhecer ao outro. Porém, quando sentem frustradas as suas ações e/ou tentativas de ação como sujeitos ativos de direito, de certo modo acomodam-se a uma situação a que se rendem, por se considerarem incapazes de a levarem avante sem o apoio dos demais.

6.2 O que Queremos Mudar na Escola

“Cada um dá a sua ideia. Depois apontamos num papel e escrevemos”
(Quaresma, Nota de campo nº22, maio 2014)

A lista criada para a escola incide, sobretudo, em temáticas apontadas à EB/JI do Lagarteiro por ter sido o local onde a maioria das crianças passou o tempo em que decorreu o presente estudo. À semelhança do que havia acontecido com a identificação das problemáticas, responsabilidades e soluções apontadas para o bairro do Lagarteiro, pelas crianças que a frequentavam, esta seguiu as mesmas linhas de orientação. Inicialmente, os itens foram identificados, pelas próprias crianças, nas entrevistas individuais tendo sido, posteriormente, devolvidos ao grande grupo, para que pudessem ser debatidos e analisados por todos.

Mais uma vez, durante o processamento das questões que deu origem ao quadro que se segue, as crianças optaram por não as hierarquizar, justificando que todas apresentavam o seu grau de importância, motivo pelo qual tinham sido sinalizadas à partida. As crianças apresentaram uma panóplia de equipamentos que consideraram em mau estado, ao mesmo tempo que atribuíram responsabilidades pelas mesmas:

“Há na escola cadeiras muito antigas todas riscadas... há lá quadros todos sujos, há umas salas que têm quadro interativo e outras não... há lá uma parte da escola que está assim podre, porque já vai cair uma coisa, mas a parte que eu mais gosto é tipo... a parte que está melhor construída é o campo. Mas eles estragam, claro que depois... e também há os baloiços, as coisas... até há um baloiço que já nem tem coisas, aquela de sentar, não é o baloiço é tipo o balancé. Tipo... os maiores que estão lá, tipo arrancam aquilo, tiram coisas...” (Ronaldo, entrevista, 14 de abril, 2014).

Ao contrário da listagem apresentada para o bairro, a da escola não revelou temas que causassem maior destaque no seu debate, talvez com uma ligeira exceção para a sujidade e degradação dos equipamentos que, basicamente, foram transversais a toda a lista, apresentando-se em diversos itens. Ao apontar as diferentes questões problemáticas subjacentes à escola, o grupo optou por agrupar os tópicos em subtemas, tanto pela facilidade de leitura como pela identificação dos mesmos. Daqui resultaram os itens casa de banho, comportamento das crianças, recreio e salas (aula/biblioteca/outras).

Ainda que muitos dos tópicos e subtópicos remetam para o comportamento das crianças, como os equipamentos riscados e estragados, por exemplo, optamos agrupá-los para uma melhor leitura e fácil identificação dos mesmos.

Quadro XXI – Lista de Problemas, Responsabilidades e Soluções (EB/JI do Lagarteiro)

Problema	Responsabilidade	Solução
Casas de Banho Espelhos Riscados Paredes Riscadas Portas Riscadas Tampões de Sanita (Inexistentes)	Crianças CMP Coordenadora Escola	Crianças (educar) Coordenadora CMP Divulgar/Informar Jornal Dinheiro (Angariar) Limpar Escola (crianças) Obras Sensibilizar Pares
Comportamento das Crianças Atirar Pedras Bater (<i>Porrada</i>) Desrespeitar Colegas/Funcionárias/Professores Estragar Tudo Riscar/Grafitar Sujar Escola Vandalizar	Crianças CMP Coordenadora Pais	Crianças (educar) Coordenadora CMP Divulgar/Informar Jornal Limpar Escola (crianças) Obras Sensibilizar Pares
Recreio Brinquedos Estragados/Perigosos Caixa de Areia Estragada Horta Vandalizada Lixo no Chão/Caixotes do Lixo (Insuficientes)	Crianças CMP Coordenadora Escola	Crianças CMP Coordenadora Divulgar/Informar Jornal Dinheiro (angariar) Obras Sensibilizar Pares
Salas (Aula/Biblioteca/Outras) Aquecedores Avariados Cadeiras Riscadas Computadores Estragados/Inexistentes Estores Estragados Mesas Riscadas Paredes Riscadas Parede em Risco de Ruir Quadros Interativos Estragados/Inexistentes	Crianças CMP Coordenadora Escola	CMP Coordenadora Divulgar/Informar Jornal Dinheiro (angariar) Obras Sensibilizar Pares

À semelhança do que aconteceu com a análise do bairro no quadro, em cima, as crianças criaram uma ligação direta entre os problemas, as responsabilidades e as soluções, sendo que algumas problemáticas foram trazidas para a discussão, simplesmente, porque havia uma lacuna de algo que, embora não existisse, consideravam fazer bastante falta à escola como, por exemplo, computadores para os alunos.

Ao longo das sessões de grupo, as crianças foram identificando os diferentes problemas, muitas vezes encadeando-os, procurando perceber a razão de assim ser, explorando os motivos

que conduziram a tal problemática, atribuindo responsabilidades mas, também, reclamando uma mudança, como consta no exemplo, em baixo.

No decorrer da elaboração destas listas, o procedimento era sempre o mesmo: o grupo elegia uma criança para escrever, no quadro, as ideias que iam sendo debatidas e lançadas pelas crianças. A partir do que era escrito, o grupo selecionava as que seriam concretizáveis e mantinha esse documento que, habitualmente, era copiado por todos.



Imagem nº21: Tempestade de ideias (Phineas, junho 2014).

“Os computadores e os estores estão estragados. Não há computadores e os que há estão estragados...Todas as salas não têm computador...”, Tiago I

“Mas alguns estão estragados. Na sala 10 é quadro de giz e o quadro de giz está todo estragado”, Dinis

“Os computadores foram roubados”, Quaresma

“Quem é que foi roubar?!”, Tiago I

“Sei lá! Nem todos os computadores estão a funcionar. Nem todos os computadores estão a funcionar e há salas que nem os têm. Deveria haver uma sala com computadores para os meninos trabalharem”, Quaresma (Nota de campo nº26, junho 2014).

Notava-se uma preocupação generalizada com os equipamentos das salas de aula e afins como os estores, os aquecedores, os quadros interativos e os computadores avariados e/ou ausentes mas, também, com os que estavam para além das paredes da escola. Por exemplo, as zonas de lazer como o parque infantil, a caixa de areia ou o campo de jogos, ambos situados no recreio da escola era um foco de atenção constante e para o qual as crianças sempre procuravam encontrar uma solução: “Nós podíamos falar para os meninos não estragarem aquilo que há ali no recreio, mas também tínhamos de mandar um *email* para virem arranjar aquilo” (Tiago I, Nota de campo nº22, maio 2014).

Lamentavam que as crianças estragassem os brinquedos do recreio que, afinal, eram de todos, mas também porque constituíam um perigo para quem os utilizava. Por diversas vezes

referiram que, por se encontrarem em mau estado, os brinquedos constituíam um verdadeiro perigo e alguém deveria consertá-los com vista a evitar acidentes maiores:

“No recreio os brinquedos estão estragados, porque os meninos não sabem estimar e até podem-se aleijar”, Sofia

“Tipo o baloiço ali, quando estava sem aquela coisa que as crianças se sentam, estava a abanar e depois, não sei quem é que tirou, porque lá sentavam-se e os meninos abanavam quando aquilo estava a subir e a descer o *coiso* abanava toda” (Quaresma, Nota de campo n°26, junho 2014).

A par do recreio surgia a horta biológica, projeto de educação ambiental, um espaço criado para que as crianças, orientadas pelos professores, plantassem legumes e vegetais e, regularmente, tratassem dos mesmos até que ficassem prontos para a colheita, momento em que eram entregues à cozinha da escola para serem confeccionados.

As crianças do grupo em estudo revelavam um imenso orgulho face a este projeto e revelavam preocupação perante os consecutivos atos de vandalismo de que a horta escolar era alvo. Supostamente, as restantes crianças não respeitavam o espaço e vandalizavam-no, avançando as redes de proteção, partindo a porta de entrada e estragando os legumes e vegetais ali plantados:

“Há meninos que estragam a horta e não devem estragar, porque nós plantamos na horta. Mas é para, depois, as senhoras tirarem para dar às cozinheiras para elas fazerem”, Ana Rita

“A horta não tem porta, está a cair, até tem... Depois, vão para lá, metem-se em cima... Nós plantamos, acho que plantamos alfaces. Eles vão para lá, metem-se lá em cima a mexer as coisas”, Quaresma

“Nós, às vezes, pronto, eu e alguns, o Tiago I também, ajeitamos ali a porta da horta. Só que nós avisamos, às vezes, os miúdos para não irem para lá e eles estão sempre a ir”, Chuck Norris

“Podiam estragar tudo outra vez! Podíamos ter... Avisávamos antes de os senhores da câmara virem, porque depois eles vinham e, no dia seguinte, vínhamos à escola e já estava tudo estragado, porque eles estragam tudo”, Quaresma (Nota de campo n°22, maio 2014).

Através da análise pormenorizada à presente lista podemos constatar, mais uma vez, que os comportamentos se encontram na origem de grande parte dos componentes do quadro de problemas, responsabilidades e soluções apresentados pelas crianças.

Bater, desrespeitar, estragar, grafitar, riscar, sujar, vandalizar são alguns dos verbos mais utilizados, por este grupo, para descrever as ações adotadas por algumas das crianças que frequentam a escola e a quem o grupo atribui a responsabilidade por tais danos.

Frequentemente referiam o desgosto pelos inúmeros equipamentos riscados e estragados pelas crianças. Quase semanalmente aparecia um vidro partido provocado por uma bola mal calculada mas, também, pelas pedras que as crianças atiravam.

Algumas mesas, secretárias e cadeiras tinham nomes e palavrões escritos, muitos deles cravados, para além de desenhos e gatafunhos. Muitas paredes estavam riscadas e tinham grafites, uma das quais era apontada como estando em risco de ruir, tendo sido isolada. Nem as casas de banho escapavam ao olhar do grupo, queixando-se dos espelhos, paredes e portas rabiscadas e do facto de as sanitas não terem tampa: “Os espelhos das casas de banho estão riscados e com desenhos, porque os meninos levam às escondidas canetas ou lápis e riscam os espelhos. Assim, quando nos estamos a tentar ver ao espelho não conseguimos, por causa dos riscos” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho, 2014).

A sujidade no chão do recreio era alvo de críticas pelo grupo, apontando o dedo aos alunos que frequentavam a escola, acusando-os de não colocarem os resíduos nos caixotes, embora considerassem que existissem poucos disponíveis: “Também há lixo no chão, coisa que a coordenadora e as professoras não gostam. Como há falta de caixotes do lixo, os meninos têm de deitar o lixo para o chão” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho, 2014).

Esta situação desagradava imenso as crianças, que consideravam lamentável terem de frequentar uma escola degradada e suja, maioritariamente por causa das crianças que por ali circulavam. Era muito frequente ouvirem-se desabaços como este: “Não acho que o recreio seja balde do lixo...” (Dinis, Nota de campo nº12, fevereiro 2014).

Era frequente ver o chão repleto de pacotes de sumo, embalagens de bolachas, entre outros. Muitas vezes, no meio da brincadeira, as crianças optavam por atirar o lixo para o chão evitando, assim, deslocarem-se até ao local mais próximo onde existisse um caixote para esse efeito. Nesta matéria nota-se uma espécie de identificação com este comportamento, na medida em que o recreio é um lugar de brincadeira e, aparentemente, a responsabilidade de colocar o lixo no caixote, interrompe-a.

Mais uma vez, as crianças (fossem pequenas ou maiores) eram acusadas de serem as principais responsáveis por esta situação, ainda que um dos elementos do grupo assumisse que também tinha atirado lixo para o chão, à semelhança do que já tínhamos analisado anteriormente:

“O recreio está mais ou menos, porque está sujo. Deitam o lixo para o chão, os pequenos e até os grandes não querem saber. Está sujo porque mandam o lixo, os pacotes de sumo e, assim, para o chão”, Camila

“A Camila disse que estava sujo, eu não concordo que deitem lixo para o chão mas, depois, também, acho que o recreio é bom, porque é onde os miúdos se divertem. Não acho que o recreio seja balde do lixo, deitar tudo para o chão e assim, é onde se divertem e assim. Se não houvesse recreio, se fosse tudo em terra, onde os meninos se divertiam? Se não houvesse o coberto, não houvesse o campo de basquetebol, não houvesse as árvores... mesmo assim, as árvores fazem uma brincadeira para brincar às escondidinhas, se não houvesse o campo onde é que se ia brincar? Eu sei que não se deve deitar lixo para o chão mas, por um lado, concordo que seja assim. Que se divertem, mas que não deitem o lixo para o chão. Acho que não deviam deitar lixo para o chão, admito que também já deitei...”, Dinis (Nota de campo n°12, fevereiro 2014).

Mais uma vez, consideram que a culpa do estado de degradação em que se encontra a escola é das crianças que por ali passam e que não cuidam dos equipamentos, danificando-os. À semelhança do que aconteceu, por exemplo, com a questão do lixo, em que algumas das crianças que participaram no estudo assumiram terem, em determinado momento, contribuído para a sujidade do bairro, no caso da escola houve uma criança que também assumiu ter uma quota de responsabilidade nesta matéria. Ainda assim, como habitualmente, referiam que os outros eram os responsáveis pela situação, alertando sempre para a necessidade de sensibilizarem os pares com vista à alteração de comportamentos:

“As redes... alguns meninos metem-se lá, sobem pelas redes, eles metem-se a subir o poste, depois metem-se lá dentro, metem-se em cima das redes. As balizas já estão todas a abanar. Só com uma mão nós conseguimos meter aquilo a abanar. Os balancés não estão seguros, nós estamos a andar e aquilo está a fazer assim (a gesticular). Aquelas cordas são um perigo para muitas crianças. Temos que falar mas é com os meninos aqui desta escola!” (Quaresma, Nota de campo n°22, maio 2014).

As soluções para os problemas associados à escola apresentadas pelas crianças passavam, muitas vezes, pela angariação de dinheiro. O grupo tinha a consciência de que a escola precisava de algumas obras e de que, para tal, era necessário reunir dinheiro. Nesse sentido, foram diversas as conversas em que o tema do dinheiro era discutido e para o qual surgia sempre uma ou outra ideia sobre o que fazer a esse respeito. Quando assim era, havia quase sempre uma tentativa de fazer com que as verbas esticassem com vista a que todas as soluções e objetivos traçados pelo grupo fossem exequíveis e alcançáveis.

No excerto, em baixo, Tiago I argumenta sobre a possibilidade de angariarem o dinheiro suficiente para a realização de uma visita de estudo mas, também, para a compra de um computador e, ainda, proceder a algumas reparações mais urgentes na escola:

“Por exemplo, fazemos uma visita. Se calhar ainda sobra dinheiro, se calhar não vai dar para fazer outra visita, se calhar dá para pôr um computador dos novos. Nós fazemos a venda, se não der esse dinheiro, vamos a *coisa*, vamos à visita, depois ainda vai sobrar dinheiro. A coordenadora manda alguns homens vir cá e esse dinheiro, com algum outro dinheiro dá para arranjar algumas coisas” (Tiago I, Nota de campo nº22, maio 2014).

Quando se tratava de pensar em soluções para um qualquer problema, o jornal criado pelas crianças surgia como uma das ferramentas mais populares para a resolução do que quer que fosse (como veremos adiante). Este era tido como o veículo perfeito para sensibilizar crianças e adultos mas, também, para levá-los a mudar comportamentos. No jornal era possível informar sobre quase tudo e o grupo não queria desperdiçar essa oportunidade, sobretudo, porque este chegaria gratuitamente a todas as crianças que frequentavam a escola: “No jornal também podemos meter... metíamos uma fotografia com coisas estragadas. Uma sala como, por exemplo, esta e dizíamos: ‘devemos estimar as salas de aula’” (Quaresma, Nota de campo nº22, maio 2014).

De referir que as soluções apresentadas ao longo do presente capítulo remetem para o conhecimento que as crianças têm do mundo (Graham et al., 2010), sendo que esse conhecimento alia-se à experiência, resultando numa panóplia de observações, ideias e perspetivas sobre os seus mundos de ação (Lansdown, 2001).

Este conhecimento permite-as compreenderem os contextos em que se encontram inseridas e, a partir de então, enumerar necessidades e problemáticas para as quais podem encontrar soluções, como explica Gallagher:

“Children are able to understand where they live, what needs are present and possible solutions to the problems that surround them. They can be effective advocates for change” (Gallagher, 2004, p.261).

As crianças podem, efetivamente, ser agentes de mudança das suas próprias vidas e, conseqüentemente, da sociedade em que se encontram inseridas. No presente estudo, fomos constatando esta possibilidade à medida que fomos acompanhando os passos tomados pelas crianças nesse sentido.

Tendo como referência o que observam, as crianças deram início a um processo em que interpretaram, analisaram e sugeriram mudanças, sob a premissa das suas referências próprias e que, neste contexto específico, se traduziram quase sempre nas mesmas instituições. Maioritariamente apresentavam como solução para os problemas apresentados instituições como a Câmara Municipal do Porto ou a Polícia de Segurança Pública, veículos de informação como o

jornal ou panfletos informativos e, ainda, as próprias pessoas. Pontualmente referiam entidades como a Presidência da República ou a Segurança Social.

Note-se que, apesar de as crianças definirem as suas próprias soluções para os problemas por elas identificados, reconheciam a necessidade de uma parceria com os adultos, nomeadamente através de certas instituições e serviços:

“Quando se trata da participação das crianças, nomeadamente das crianças como agentes de mudança e cidadãos ativos, acreditamos que é importante reconhecer as crianças como agentes capazes e competentes que, com os adultos, podem idealizar e criar projetos respeitantes às suas vida, em vez dos projetos que os adultos imaginam e criam para elas” (Malone & Hartung, 2010, p.31-32).

No entanto, tal não significa que as suas ideias não fossem válidas, devendo ser substituídas pelos responsáveis por eventuais parcerias com adultos. A participação das crianças e os projetos por elas criados poderão é, contar, ou não, com o envolvimento dos adultos.

7 Queremos fazer Mudanças!

“Se elas [crianças] tivessem mais ideias do que as minhas, que eu disse, podiam dizer isso à câmara e as outras, se achassem que podíamos mais expandir, diziam à câmara para mais expandir o bairro” (Mascarenhas, entrevista, 4 de novembro, 2013).

Como tivemos oportunidade de constatar ao longo destas páginas, as crianças que participaram neste estudo identificaram inúmeras problemáticas nos seus principais mundos de vida (o bairro e a escola), atribuíram as devidas responsabilidades mas, também, sugeriram soluções e mudanças. Ao identificarem as suas preocupações, procuraram encontrar possíveis soluções e sugerir propostas de ações que propiciassem uma melhoria do que consideravam necessitar de uma intervenção.

Representar para mudar talvez tenha sido o principal lema deste percurso investigativo. Olhar à volta e analisar com vista à mudança terá sido a grande ação levada a cabo por estas crianças que foram chamadas a participar através do envolvimento em debates sobre temas por elas identificados, desenvolvendo e explorando os assuntos dos quais resultaram ideias de ações concretas. Neste sentido, analisaram e exploraram as diferentes temáticas, debatendo-as

exaustivamente com vista à sua resolução tendo resultado em perspetivas e propostas por elas pensadas.

Identificaram problemas e, supostamente, os seus responsáveis, propuseram soluções, esquematizaram e votaram a melhor numa representação aberta. Seguiu-se a operacionalização da mudança: como agilizá-la e quem pode ajudar?

Propuseram parceiros de ação e fizeram os contactos nesse sentido. Escolheram as ferramentas/veículos mais adequados à transformação pretendida. Puseram-nas em prática e aguardaram a mudança, fazendo um balanço do caminho percorrido e do futuro que aspiravam nessa mesma transformação.

Ainda que nem tudo precisasse de uma mudança, segundo elas, muito havia a fazer. Após terem identificado os pontos-chave quiseram passar imediatamente à ação: “o que podemos fazer? Quem nos pode ajudar?” A resposta parecia estar sempre na ponta da língua e todos tiveram oportunidade de argumentar a sua. Ainda que, como referimos em diversos momentos, uns fossem mais interventivos do que outros, todos tiveram uma palavra a dizer.

Recorde-se que os líderes do grupo destacavam-se pela quantidade de intervenções e, até, por uma certa necessidade de protagonismo, por exemplo, aquando das interações com os adultos. Embora tenhamos realizado um esforço em incluir transcrições de todas as crianças do grupo, nem sempre foi possível por, simplesmente, não existirem.

Ainda, assim, considerámos que todos participaram. Os mais tímidos tiveram a sua voz, por exemplo, através de uma votação, em que expressavam a sua opinião, mas também dando sinais de participação através da linguagem corporal. As expressões de entusiasmo no rosto cada vez que se identificavam com uma ideia de um colega ou, por oposição, o esgar quando discordavam.

Todas estas formas de participação foram tidas em conta e registadas pela investigadora. Por assim ser considerámos que todos participaram, sem exceção, ainda que em diferentes moldes e com ferramentas, por vezes, diferenciadas. A este propósito, Komulainen (2007) refere que a voz das crianças deve ser compreendida em toda a sua complexidade e os diferentes significados que lhe surgem associados, ou seja, devem ser tidas em conta as palavras, mas também os gestos e as expressões a par com o contexto socioeconómico, entre outros.

Procurámos valorizar e reforçar a participação de todos, por igual, independentemente de algumas crianças serem mais ou menos efusivas nestas dinâmicas, como refere Trevisan (2013). Este processo teve lugar desde o primeiro dia, pelo que considerámos ter deixado bem clara a importância de cada criança do grupo no decorrer da investigação. Na nossa perspetiva nenhuma

criança desmotivou no percurso e/ou se sentiu colocada de parte enquanto elemento integrante do grupo:

“Ainda que tornando claros os processos nos quais irão envolver-se, algumas crianças poderão individualmente não atribuir uma grande importância à sua própria participação, por exemplo, delegando as decisões no grupo no qual se inserem, como é possível observar no contexto escolar. A clarificação desses processos implicará, ainda, que se torne evidente para os participantes as razões pelas quais a sua participação é valorizada bem como os diferentes alcances que poderá assumir, em cada momento” (Trevisan, 2013, p.146).

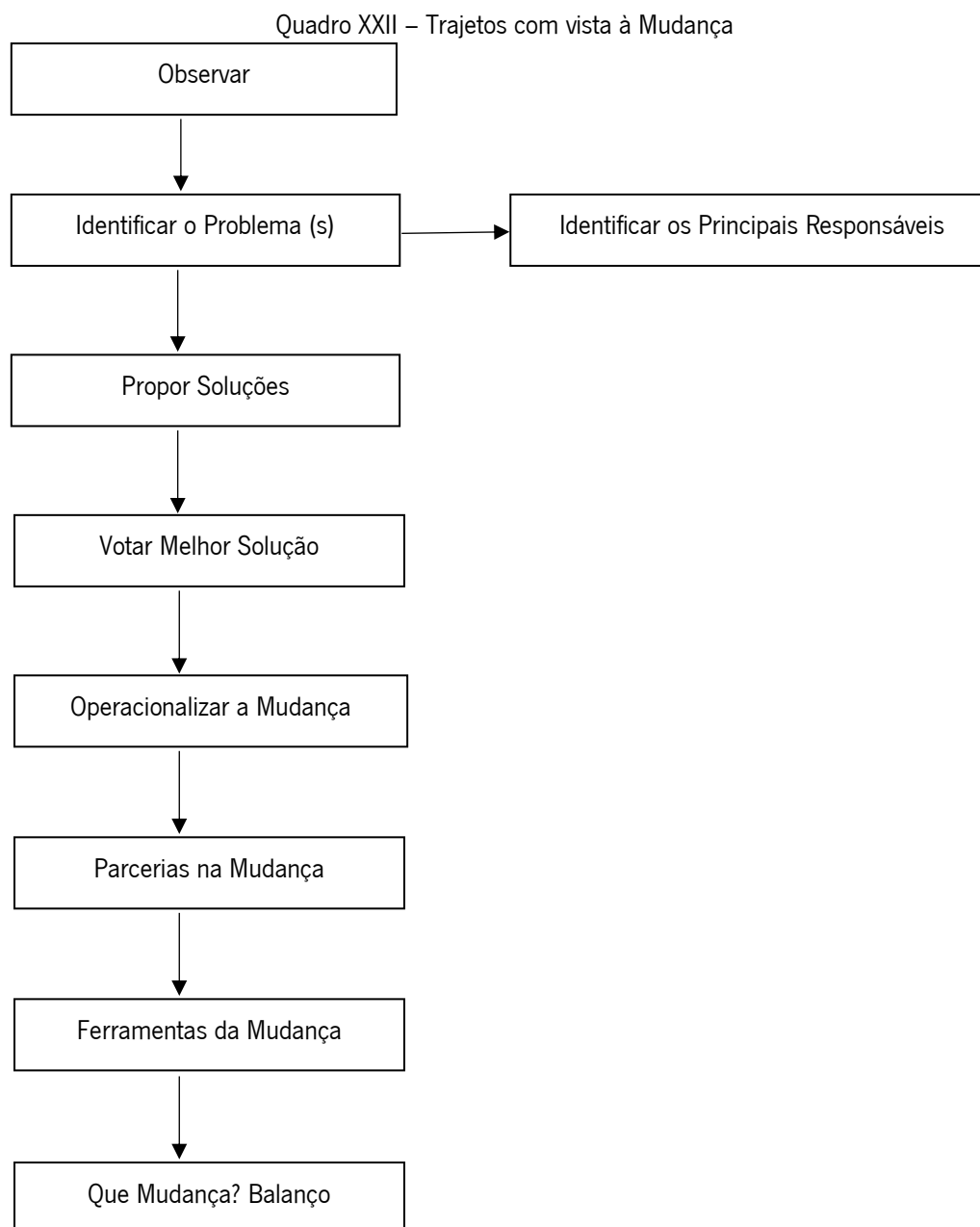
Sempre que o grupo apresentava as opções para determinado problema, as crianças logo se prontificavam a votar na melhor solução e adotá-la, já que não lhes era possível seguir todos os caminhos sugeridos pelos vários membros do grupo. Foi assim que as crianças decidiram ir traçando o caminho da mudança.

Como exemplo temos o relato de Tiago I, no excerto em baixo. Após identificado o problema (melhorar o bairro) é necessário encontrar uma solução (rentabilizar o pavilhão multiusos/vender roupa/fazer trocas), desafiar possíveis parceiros (presidente da CMP/moradores do bairro) e, no final do mapa traçado, efetivar a mudança (“construir coisas”):

“Dava para fazer mais um pavilhão que desse para ganhar dinheiro, para depois pôr este bairro em melhores condições, o que estava mal. Por exemplo, punham um campo de futsal com cobertura e isso e, à hora, pagavam 10€. Assim, já nem tava tão caro, nem tão barato e, assim, podia-se arranjar algum dinheiro para pôr alguns espaços melhores... Tinha de juntar vários dinheiro, para pedir a alguém para construir. Dava-lhe um x dinheiro por cada hora que ele trabalhasse. Tinha que fazer campanhas, trocas no sentido eu dava-lhe cinco pares de roupas e ele vende-as, que era o que ia dizer, trocas num sentido, que é vendas. Depois e, depois, não fazia mais nada porque eu acho que, assim, já chegava para dar algum dinheiro. Acho que ajudava se eu fizesse várias vezes isso. Que chegava... Podiam dar algum x dinheiro e depois o Rui Moreira dava... o pessoal do bairro dava metade e depois o Rui Moreira dava outra metade, assim, por mim, já dava para construir muitas coisas” (Tiago I, entrevista, 4 de novembro, 2013).

No sentido de uma melhor percepção e leitura dos percursos de mudança traçados pelas crianças, elaborámos o esquema, em baixo, em que são esquematizados os passos por elas adotados: observar atentamente o meio envolvente; identificar os principais problemas registados; identificar quem são os principais responsáveis por estes problemas; apresentar propostas de soluções para os mesmos; realizar votações com vista a tentar encontrar a melhor/mais unânime solução para o problema; operacionalizar a mudança escolhendo as ferramentas/veículos mais

adequadas para esse efeito e, por fim, analisar todo o percurso percorrido até ao ponto em que tudo foi agilizado com vista à mudança e efetuar um balanço.



Neste ponto da investigação damos a conhecer os passos que foram tomados pelas crianças, no sentido da mudança por elas desejada e planeada, assim como os trajetos que percorreram tendo em conta esse objetivo. Seguindo o mote proferido por Quaresma “sim, nós somos crianças, nós estamos a dar ideias” (Nota de campo nº22, maio 2014), revelamos os projetos de mudança idealizados por este grupo de crianças e os caminhos que percorreram para lá chegarem.

7.1 Projetos de Mudança: “Sim, Nós somos Crianças, Nós Estamos a dar Ideias”

“E podiam [adultos], às vezes, de vez em quando, podiam aproveitar só mais um espaço para fazer uma coisa qualquer que as crianças gostassem, quisessem... Pediam a opinião dos meninos...” (Tiago I, 4 de novembro, 2013).

O processo de envolvimento aconteceu desde o início dos encontros com as crianças, no sentido em que foram desafiadas a assumir o rumo das sessões em diferentes níveis. No primeiro dia – como referido pormenorizadamente em capítulos anteriores – foi-lhes solicitado que dessem um nome ao grupo para que o sentissem como seu, o que fizeram através de debate aberto, em grande grupo. Na mesma altura, foi-lhes pedido que escolhessem um porta-voz, para uma qualquer situação em que se tornasse necessário, para o qual optaram votar anonimamente através de papéis em que escreveram o nome sugerido. Ainda que não tivesse havido uma unanimidade, houve uma esmagadora maioria.

Ainda no decorrer das primeiras sessões fomos confrontados com a escassez de tempo para a realização das mesmas, como referimos em capítulos anteriores, uma preocupação revelada por nós, mas também pelas próprias crianças: “Mais uma vez, as crianças ficaram bastante frustradas com a rapidez com que decorriam as sessões, deixando pouca margem de manobra para a realização dos trabalhos. Confesso que, eu própria, começo a ficar apreensiva com a falta de tempo para a realização dos mesmos” (Nota de campo nº7, dezembro 2013).

A preocupação, transversal à investigadora e ao grupo, transformou-se num problema para o qual era necessário encontrar uma solução o mais rapidamente possível. Questionados sobre as alternativas existentes para estarmos mais tempo juntos, as crianças deram várias sugestões que passavam pela realização de sessões extra durante o período pós letivo em locais como o CATL (Obra Diocesana de Promoção Social), o Pavilhão ANIMAR (bairro do Lagarteiro), a construção de raiz de um espaço criado propositadamente para acolher os encontros do grupo, entre outros.

Esta última proposta implicava uma outra, transversal aos diversos problemas apresentados pelas crianças. Em inúmeros momentos, o dinheiro surgia como a solução para as múltiplas dificuldades que iam surgindo e para o qual este era tido como a única solução possível. Associava-se a diversas questões como as obras urgentes no bairro e na escola, a construção de um espaço para os encontros do grupo mas, também, para a criação de um jornal.

Desde o início da presente investigação, as crianças idealizaram produzir um jornal. Presumimos que, em parte, por as professoras terem apresentado a investigadora como jornalista de formação e/ou por, no passado (entre 2009 e 2011), ter sido responsável por um Clube de Jornalismo na EB/JI do Lagarteiro, no âmbito de um outro projeto.

Perante a necessidade criada, a de angariar dinheiro, as crianças deram início a uma tempestade de ideias direcionada para esse tema. Em pouco tempo, chegaram à conclusão de que uma venda de artigos usados seria um excelente modo de conseguirem reunir o dinheiro que precisavam:

“Tiago I achava que deveriam pedir dinheiro à CMP sob o compromisso que, mais tarde, saldarem a dívida. Aproveitava esse contacto para, também, pedir à CMP para construírem uma sala no descampado existente no bairro, junto ao pavilhão, e para a equiparem com computadores. Chuck Norris achava que podiam pedir dinheiro à CMP, mas teria de ser a fundo perdido. Bruce Lee revelava alguma timidez na participação da conversa, mas estava entusiasmado e queria participar, sugerindo uma venda para angariação do dinheiro. Perante esta sugestão, o Tiago I acrescentou que poderiam vender comida, nomeadamente bolos e limonada e roupa, ao que Chuck Norris adicionou a colocação de uma mesa, no portão principal da escola, para esse efeito. O grupo estava muito entusiasmado e todos queriam participar com ideias. Para a divulgação desta venda, Quaresma sugeriu a realização de cartazes a anunciá-la. No meio do entusiasmo generalizado do grupo, a Diva achou que uma venda talvez não fosse tão boa ideia, porque ‘as pessoas podem pegar-se à *porrada* por causa das coisas’” (Nota de campo nº8, janeiro 2014).

Lançado o desafio, as ideias começaram a brotar em catadupa, sendo que umas levavam às outras muito rápida e espontaneamente. Recorde-se que, muitas das problemáticas, responsabilidades e soluções apresentadas pelo grupo nasceram deste modo, enquanto outras surgiram em entrevistas individuais. Questionar, pensar, discutir, refletir, escolher e agir foram, frequentemente, as palavras de ordem nas sessões e as linhas orientadoras que conduziram as crianças neste percurso, que se fez de participação.

À medida que a investigação se ia desenrolando, as crianças foram participando cada vez mais e assumindo um protagonismo cada vez maior no próprio processo de participação que se foi alimentando mediante o grau de envolvimento dos seus atores.

Tratando-se a participação de um fenómeno vivo criado pelos que nele participam (Cunha & Fernandes, 2012), neste caso, pelas crianças, apenas existe quando os atores que nela interagem a proporcionam através do lançamento de ideias, do questionamento, da interação, do planeamento e da ação.

Aquando da proposta de realização de uma venda para a angariação de verbas, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e criativas. Em pouco tempo traçaram as diretivas necessárias a todo o processo, tendo em conta os inúmeros pormenores, sem necessitarem de um grande questionamento orientador:

“Não! Pedir autorização à coordenadora, que é ela que manda. Com a nossa [professora] e depois com a coordenadora”, Chuck Norris

“Quem vai falar?”

“O Tiago I”, Jéssica

“O Tiago I escolhe quem é que vai falar”, Quaresma

“Eu não sou”, Tiago I

[O Quaresma levantou o braço, porque queria ser ele a falar]

“O Quaresma quer ser ele a falar. Concordam?”

“Sim!”, Todos

“Vou dizer: ‘o meu grupo decidiu fazer uma venda para termos dinheiro para o jornal e queríamos saber se a professora deixava’”, Quaresma

“Se dá autorização”, Ana Rita

“Se dá autorização para fazermos na entrada da escola”, Quaresma

“Qual é o segundo passo?”

“Falar com a diretora”, Chuck Norris

“E o terceiro passo?”

“Pedir autorização dos pais”, Quaresma (Nota de campo nº16, março 2014).

Definidas as linhas mestras, imediatamente no final do encontro em cima, as crianças comunicaram à professora da turma a intenção de realizarem uma venda: “Acho que devíamos dizer à nossa *stora* que o nosso grupo teve um plano, só com a autorização da professora e da senhora diretora da escola, e pedimos para ver se conseguimos fazer ali uma venda”, Mascarenhas (Nota de campo nº16, março 2014).

A professora mostrou-se entusiasmada, oferecendo-se para marcar um encontro com a coordenadora da escola e, simultaneamente, com uma representante do Agrupamento, que faria a ponte com a EB/JI para a obtenção da autorização pretendida.

Pouco tempo depois, viria a confirmação da reunião com a coordenadora da escola e a representante do Agrupamento do Cerco. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, mas também um pouco nervosas com o encontro, tendo-se preparado através de pequenos ensaios sobre o que pretendiam dizer.

O encontro com o adulto e figura da autoridade que lhes poderia dar (ou não) a autorização que tanto ansiavam remeteu-as para um sentimento de responsabilidade acrescida, nomeadamente a de assumirem, perante elas próprias, que queriam estar mais e melhor

preparadas para esse encontro. De algum modo tratava-se de um adulto que não conheciam e sentiram a pressão desse encontro que consideravam tão importante e decisivo para o desenrolar do projeto. A preparação da reunião foi uma entre as muitas estratégias encontradas pelas crianças para lidarem com os adultos, pois sabiam que deles dependia o avançar ou travar dos planos idealizados.

Apesar da dinâmica participativa empreendida pelas crianças, em quase todos os momentos elas deixaram transparecer a convicção de que, independentemente de elas terem as ideias, traçarem os planos e tomarem as decisões que as poderiam levar a realizar determinadas ações, no final, estavam dependentes da decisão dos adultos. No decorrer deste estudo, as crianças quase sempre assumiram uma certa impotência pela sua condição de crianças e os constrangimentos que tal acarreta, nomeadamente, a de não serem elas, mas sim o adulto a ter a última palavra a dizer:

“Mesmo que os adultos trabalhem muito para renunciarem ao seu poder no ‘processo’, é na estrutura centrada no adulto que a participação das crianças é reconhecida, de modo que qualquer projeto participativo, mesmo que a sua intenção seja de ser politicamente resistente, eventualmente acaba por manter o status quo” (Malone et al., 2010, p.33).

Como teremos oportunidade de analisar com maior profundidade no ponto dedicado ao poder do adulto as crianças referiam, com frequência, a importância do apoio dos adultos já que sem este as suas ideias dificilmente se materializariam. Consideravam não disporem das ferramentas necessárias para o fazerem, por serem apenas crianças que precisavam de uma autorização e parceria dos adultos para a concretização de quase todos os seus objetivos (Mannion, 2007).

Nesta situação, assim como em tantas outras que observámos, foi possível verificar que quanto mais a criança participava, por exemplo, neste tipo de encontros/reuniões, mais fazia questão de se preparar para esses encontros e, conseqüentemente, mais eficiente se tornava nesse processo participativo, ou seja, aprender a participar, participando:

“A criança não só tem a oportunidade de se tornar mais eficiente na participação, mas ao mesmo tempo tem a oportunidade de construir a sua representação como uma pessoa autónoma, ativa, com responsabilidades e poderes para definir projetos pessoais e se envolver em projetos de grupos” (Cámara, 2012, p.386).

Aos poucos, as crianças foram assumindo as suas competências de autonomia e responsabilidade, que adotavam como suas e do grupo em que se encontravam inseridas, ainda que, por vezes, demonstrassem poucos hábitos de fazerem parte de um todo. A título de exemplo

e a propósito da venda de artigos usados, as crianças, embora se mostrassem muito entusiasmadas e disponíveis no envolvimento do processo de participação, algumas nem sempre cumpriam com as suas tarefas, como aconteceu com a distribuição dos cartazes: “perguntei às crianças se tinham afixado os cartazes. O Quaresma disse ter-se esquecido, assim como a maior parte das crianças, que confessaram também se terem esquecido de os afixarem” (Nota de campo nº21, abril 2014).

A preparação da reunião em questão implicava a decisão sobre quem seriam os oradores/representantes do grupo, dado que nem todos poderiam estar presentes. Perante isto decidiram fazer uma votação em grande grupo, com vista a escolher quem iria em representação das restantes. Os escolhidos foram o Quaresma, o Mascarenhas, o Tiago I e o Dinis.

De referir que, tal como visível nos excertos que foram sendo apresentados ao longo da presente investigação, estas quatro crianças tinham o perfil de líderes, sendo das mais interventivas e dinâmicas:

“Nós tivemos as ideias de fazer publicidade que era para as pessoas do bairro e assim virem, irem à nossa venda, as coisas que nós vamos vender ali e depois também queríamos perguntar uma coisa à diretora que era se nós podíamos levar, nem que fosse estas mesas e estas cadeiras, que são as cadeiras e as mesas mais antigas, lá para fora que era para, dentro da escola, abríamos aquele portão grande cinzento, que agora está novo, íamos para lá e fazíamos a venda lá”, Dinis

“Nós também, nós tivemos aqui, já *tivemos* a distribuir o que devíamos fazer, alguns têm de ver quantas entradas tem o bairro, que é para depois fazermos as coisas, publicidade e meter. Os cafés, os talhos e isto”, Quaresma (Nota de campo nº17, março 2014).

As docentes presentes na reunião mostraram-se bastante surpreendidas com a agilização e organização das crianças: “Ora vocês fazem esse pedido e foi boa ideia. Vocês já têm as coisas programadas... [risos]” (Bragança⁹⁶, Nota de campo nº17, março 2014) e, após deliberação do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco, foi-lhes concedida a autorização para a realização da venda de artigos usados.

Após receberem a confirmação do pedido, as crianças operacionalizaram as questões práticas associadas à venda, nomeadamente de toda a logística e do modo como fariam a gestão da mesma. Uma das primeiras ideias a ser apresentada seria a da criação de cartazes que publicitassem a venda: “O Bruce Lee tem muito jeito para desenhar. Podíamos, num dia, até fazer tudo juntos e definir um desenho, definíamos o que fazíamos e eu, até tenho impressora, podia

⁹⁶ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

tirar fotocópias mais para pôr nos cafés e assim” (Dinis, Nota de campo nº16, março 2014). De referir que, apesar da sugestão de Dinis, o desenho ilustrador do cartaz viria a ser do próprio, já que o Bruce Lee acabaria por não dar resposta à solicitação dos colegas.

Feito o desenho, o grupo definiu quais as informações a constar no cartaz. Para além dos dados básicos como o local, a data e hora, as crianças quiseram acrescentar alguns elementos sobre o motivo do evento com uma pequena rima.



Imagem nº22: “Este é sobre a venda. Tenho a ideia aqui das pessoas a olharem entusiasmadas para virem. Aqui um menino entusiasmado para ir à feira comprar, aqui a professora Maria João, as pessoas com as bolas na mão a comprarem e assim. Aqui um cartaz, até o sol estava interessado...” (Dinis, 27 de março, 2014).

A rima seria o resultado de uma tempestade de ideias levada a cabo do modo habitual. O grupo escolhia uma criança para escrever no quadro o que todas iam dizendo, até encontrarem as palavras certas que formassem as frases certas e, conseqüentemente, construírem a quadra que considerassem melhor ilustrar a mensagem que pretendiam passar: “Vem à escola do Lagarteiro, Para gastares pouco dinheiro. Comida, roupa e brinquedos vamos vender, Para dinheiro receber! Dinheiro temos de conseguir, Para o nosso jornal imprimir!” (Nota de campo nº18, abril 2014).

A importância de uma boa divulgação do evento sempre esteve presente e todos os esforços foram realizados nesse sentido. O modo como poderiam divulgar a venda, chegando ao número máximo de pessoas e os locais onde os cartazes seriam colocados, foi incansavelmente discutido, em grande grupo, resultando em conversas como a que se segue:

“Temos de avisar as pessoas”, Chuck Norris
“Temos de avisar ou podemos, se tivermos mais dinheiro, meter nas caixas de correio”, Quaresma
“Podíamos meter nas caixas de correio, mas não é preciso dinheiro. Fazíamos uma carta, há gente que sabe fazer envelopes e metíamos”, Tiago I
“Fazíamos fotocópias”, Ana Rita
“Fazíamos aqui na escola”, Chuck Norris
“Não era preciso fazer fotocópias, uns papéis, para ai umas 10 e distribuíamos. E, outras, depois, como não ia dar para tudo, púnhamos umas publicidades separadas”, Tiago I
“Púnhamos nas árvores”, Diva
“Na parede, nas entradas”, Quaresma (Nota de campo nº16, março 2014).

A questão da divulgação da venda de artigos usados implicava uma outra, a de conseguir as cópias do cartaz para sua distribuição pelo bairro. Embora uma das crianças tivesse sugerido fazer as impressões em casa, a maioria das crianças propôs a sugestão vencedora, a de solicitar a ajuda da EB/JI do Lagarteiro para a realização das cópias necessárias: “Falamos com a professora, depois com a coordenadora. Falamos primeiro com a professora e dizemos: ‘ó professora, nós tivemos esta ideia, que é assim. Nós queremos imprimir 70 fotocópias’” (Zeza, Nota de campo nº18, março 2014). No dia anterior à venda, as crianças foram pelas salas da escola, com o cartaz, recordando às restantes crianças e adultos a realização da venda.

Os pormenores não foram deixados ao acaso e detalhes como o local onde poderiam guardar o dinheiro foi pensado atempadamente, sem que tivessem de ser questionados sobre isso. A importância de terem trocos disponíveis para as transações, a necessidade de uma máquina de calcular para ajudar nas contas e um caderno onde pudessem registar as vendas foram alguns dos aspetos trazidos para a discussão pelo próprio grupo.

O facto de algumas crianças do grupo pertencerem à minoria étnica cigana, tendo pais e/ou familiares feirantes, talvez tenha contribuído para esta imediata agilização em torno das transações monetárias. O certo é que as crianças, no geral, revelaram um imenso à vontade com estas questões práticas.

Durante o processo, a investigadora tornou-se, cada vez mais, uma espetadora:

“A minha mãe tem uma coisa, uma caixa, que agora ela deu-me, que é de gatos, tem imagem de gatos, é cinzenta, depois tem muitas divisões, e depois eu até posso trazer isso, até podemos pôr, por exemplo, num lugar as notas, que aquilo tem comprido, noutra as moedas de 10 cêntimos e assim...” (Dinis, Nota de campo nº16, março 2014).

Entre os inúmeros pormenores a planificar, um dos que mais entusiasmou as crianças foi o de planificar os artigos a disponibilizar na venda. Nesta fase, a motivação das crianças estava ao rubro e todos queriam contribuir com algo. Desde os brinquedos que já não brincavam, aos livros que já não interessavam, até às roupas que deixaram de servir, todos tinham algo para oferecer. Alguns disponibilizaram-se, em nome das mães, para contribuir com bolos confeccionados em casa, sumos e outros bens alimentícios que consideravam importantes marcarem presença.

Todos, sem exceção, queriam participar com algo e contribuir para que a venda fosse um verdadeiro sucesso e nada seria deixado ao acaso. Desde a mercadoria a vender à marcação de preços, às cruzetas para pendurar a roupa e toalhas para decorar as mesas, todos os detalhes foram bem pensados e analisados:

“Eu tenho tantos bonecos, posso trazer alguns”, Ana Rita

“Tenho alguma roupa e tantos brinquedos que a minha mãe quer despachar... eu posso trazer”, Tiago I

“Tenho roupa que não me serve”, Ana Rita

“Bolas de carne!”, Chuck Norris

“Eu trago sumo de laranja”, Quaresma

“Vou falar com a minha mãe, acho que a minha mãe pode dar gomas, com uns sacos, tipo lacinho”, Ana Rita

“Fruta”, Tiago I

“A fruta estraga”, Quaresma

“Cada fatia de bolo a cinquenta cêntimos”, Madalena

“Não, não, é muito pouco. Podemos vender um bolo inteiro!”, Chuck Norris

“Quanto mais barato, mais gente vai comprar”, Tiago I

“Não! Eu pensava que era um bolo inteiro cinquenta cêntimos [risos]”, Chuck Norris

“Trazer uma toalha”, Sofia

“A minha maior toalha é para ai quatro mesas destas juntas”, Tiago I

“Dobramos a roupinha”, Sofia

“Trazemos cruzetas. Eu tenho muitas em casa. Como os ciganos, às vezes, à beira da farmácia, penduram ali”, Tiago I

“Fazemos um papelzinho e escrevemos quanto custa e, depois, pomos lá em cima”, Sofia

“Metemos estojos e livros, metemos estes materiais, custam um euro, porque são um estojo cheios de lápis e um *coisa*, podemos meter um estojo um euro, um livro um euro, metemos um livro e um estojo a um euro, metemos dois estojos um euro”, Quaresma

“Púnhamos o papel, depois púnhamos quanto custa. Trazemos sapatilhas que estão novas. As sapatilhas não vão custar um euro, pomos *prai* 10 euros. Tenho umas botas novas que não me estão quase a servir”, Tiago I

“Eu tenho sapatilhas podres, a minha mãe lavou e ficaram todas lindas”, Jéssica

“Livros que já não utilizamos”, Tiago I (Nota de campo nº16, março 2014).

A partir do momento em que definiram o contributo de cada um para a venda de artigos usados, as crianças tomaram nota de todos os dados, de modo a evitarem falhas no cumprimento das responsabilidades e tarefas assumidas por cada uma das crianças. Após tudo registado em *checklist*, era altura de definir prazos para a recolha dos artigos a vender, que seria entregues pelas crianças na própria escola, como sugeriu Tiago I: “Nós, entre segunda e terça, tínhamos de trazer tudo. E, depois, quarta, se a professora conseguisse e se você deixasse, se tivesse tempo, definíamos os preços” (Nota de campo nº19, março 2014).

A necessidade constante do aval no adulto, remete para a consideração que as crianças não participam total e plenamente na sociedade de que fazem parte, já que uma participação plena evoca mais liberdade, poder e uma maior margem de manobra de ação o que, neste caso, não se verifica e acaba por se refletir no nível de influência que as crianças têm na sua própria vida (Liebel et al, 2012).

A distribuição das crianças pelo espaço também não foi deixada ao acaso. Ficou assente quem ficava nas mesas das roupas, nas mesas dos adereços, nas mesas dos comes e bebes, na caixa, nas entradas da escola a divulgar a venda e, ainda, na vigilância da venda para que nada fosse roubado:

“Temos de ver quem fica na mesa da comida, na mesa da roupa... Faz de conta. Eu, a Ludmila e a Zeza ficamos na mesa da comida. É um exemplo...”, Violetta I

“Eu quero ficar na mesa da roupa”, Ludmila

“Espera, é um exemplo”, Violetta I

“A Ludmila, eu e ela estamos na mesa da comida. O Dinis, o Léon e o Phineas estão na mesa da roupa, a Maria, a Diva e a Sofia na mesa do calçado e assim...”, Violetta I (Nota de campo nº19, março 2014).

No final da venda de artigos usados, as crianças não poderiam estar mais satisfeitas. Vários motivos contribuíram para esse sentimento. Consideravam terem dado um importante passo no sentido de conquistarem o que tanto queriam: angariar dinheiro. Mobilizaram-se para solicitarem as reuniões necessárias aos pedidos de autorização para o evento, realizaram-no e angariaram o que consideraram ter sido uma excelente quantia: 120 euros.



Imagem nº23: A “caixa do dinheiro” da venda de artigos usados (Pereira, 4 de abril, 2014).

Por outro lado, não foram registados roubos ou *porradas* o que, na opinião da maioria das crianças, foi um aspeto positivo. A este propósito remetemos para o contexto socioeconómico em que estas crianças se encontram inseridas e que não pode ser ignorado. A preocupação demonstrada perante a possibilidade da ocorrência de furtos durante a realização do evento poderia nem sequer existir em outros contextos socioeconómicos, em que as crianças poderiam levantar outro tipo de questões e/ou problemáticas mais comumente sentidas nas sociedades em que se encontram inseridas.

Os contextos urbanos contemporâneos, nomeadamente os dos bairros de habitação social, apresentam diferentes modos de vida (associados a diferentes estratos sociais), que contemplam experiências de violência como agressões (*porradas* segundo as crianças), roubos, entre outros:

“A complexidade da vida das crianças em ambientes urbanos contemporâneos é expressa na coexistência de múltiplas formas de vida e experiências de violência geralmente associadas a estratos sociais associados a diferentes contextos” (Carvalho, 2012, p.98).

Recorde-se que os processos participativos das crianças devem ter em conta o contexto económico e social em que se encontram inseridas e o modo como esta condição socioeconómica influencia o modo como perspetivam a sociedade, assim como são encaradas e tratadas pela sociedade (Liebel & Saadi, 2012). Neste caso, o grupo estava muito atento a determinados comportamento tendo, por exemplo, desconfiado de uma tentativa de roubo durante a feira de artigos usados:

“Eu estava lá dentro, estava a ver e estava tudo a correr bem. Só que houve uma vez que as meninas do terceiro ano foram levar a roupa e não estavam a trazer. Tive de ir lá, porque elas não traziam a roupa” (Quaresma, Nota de campo nº22, maio 2014).

Estas duas questões eram muito faladas a propósito da realização da venda, constituindo as principais preocupações do grupo face a este evento. Por esse motivo, o facto de terem feito um balanço sem incidentes foi, por si só, uma grande vitória.

“Acho que foi boa a venda e foi muito controlada pelos seguranças e por nós, também, por mim e o Dinis, porque as meninas do terceiro ano eu... Eu e o Dinis é que vimos elas a sair sem a *coiso* e, como nós não íamos sair da caixa, chamamos o Quaresma, que ele estava ali”, Tiago I

“Os seguranças estavam a fazer coisas boas. Correu bem que vendemos bem, correu bem que as pessoas não fizeram nada também, não roubaram... Estava muito seguro, isto, vendeu-se bem e acho que a feira foi boa. Não houve *porradas*, não houve nada dessas coisas” (Chuck Norris, Nota de campo nº22, maio 2014).

De qualquer modo, percecionámos que as crianças revelavam um imenso orgulho por terem materializado um projeto próprio, totalmente pensado por elas e maioritariamente controlado por elas. Talvez esta tenha sido a maior conquista de todas, e que se viria a repetir em outros projetos que se seguiriam, a que lhes proporcionou uma maior satisfação: “Senti-me feliz nas ideias que demos, por exemplo, fazer aquela venda, conseguimos 120 euros, e depois fazer o jornal, fazer os cartazes para apresentar a esta escola para saber como esta escola é importante para nós...” (Mascarenhas, Nota de campo nº28, junho 2014).

O dinheiro angariado pela venda de artigos usados seria utilizado na impressão do jornal e, o restante, somado à venda de alguns jornais, seria oferecido à EB/JI do Lagarteiro com o objetivo de contribuir para as despesas: “Com a venda angariámos dinheiro para tentar fazer um jornal e, depois, com esses jornais tentámos angariar dinheiro para dar à escola, para ajudar a construir as coisas que estavam desfeitas” (Tiago I, 6 de março 2015).

“E foi, assim, que conseguimos angariar algum dinheiro para imprimir o nosso jornal, onde este texto vai entrar. Foi muito giro e adorávamos fazer outra venda mas, não podemos, porque as aulas estavam quase a acabar e como ainda tínhamos muitas outras coisas para fazer, não tínhamos tempo de organizar outra venda de usados” (Tiago I & Quaresma, excerto de texto, 6 de junho, 2014).

A partir do momento em que foram incitadas a assumirem um protagonismo que lhes é devido e de direito, inerente ao processo de participação em si (Hart, Newman, Ackermann & Feeny, 2004), as crianças tomaram as rédeas de tudo o que se propuseram concretizar. Definidas as necessidades, traçaram os planos com vista a colmatá-las.

Para esse propósito tiveram em conta a importância da colaboração dos adultos, sem a qual consideravam não ser possível avançar, cientes de que reúnem um poder baseado em relações

de poder (Delgado & Müller, 2005). As ideias estavam lá, os passos a tomar também, mas era preciso uma autorização que viabilizasse as questões formais que se encontram vedadas às crianças.

As formalidades com que se depararam ao longo do percurso foram sendo encaradas e ultrapassadas, à medida que agendavam reuniões e obtinham os consentimentos necessários para levarem avante os planos de ação por eles traçados.

Ainda assim, alguns constrangimentos limitaram o processo, nomeadamente a escassez de tempo, que encurtou o espaço de idealização, reflexão, planeamento mas, também de ação. Como as próprias crianças afirmavam, poderia fazer mais e melhor. De qualquer modo, o que conquistaram era um ponto de honra e de envaidecimento (Ballesteros, 2016) que os motivava para darem continuidade ao trabalho já realizado.

7.1.1 Dar a Conhecer o Bairro e a Escola ao Mundo

As crianças sempre revelaram uma enorme vontade em darem a conhecer o bairro aos outros, numa tentativa de mudarem a opinião generalizada de que tudo era pior naquele território mas, também, de contribuírem para a mudança de alguns comportamentos associados aos moradores daquele território.

Por vezes, a imagem que as crianças passavam sobre o bairro e as suas gentes era maioritariamente negativa, sobretudo nos artigos que escolheram publicar no jornal. Ainda assim, tinham necessidade de conhecer o bairro e todas as suas facetas, tanto as melhores como as piores, como relata Ludmila neste excerto do texto que publicou no jornal:

“O meu nome é Ludmila, tenho 10 anos e ando na escola EB1/JI do Lagarteiro. Quando era pequenina vivia num bairro problemático do Porto, que se chama Lagarteiro. Vivi lá até aos cinco anos e depois fui viver para Gondomar. Apesar de já não viver no bairro, ando na escola EB1/JI do Lagarteiro e, também, andei no infantário e na pré-escola, sempre no Lagarteiro. Apesar de já não viver no bairro estou lá muitas vezes, porque ando lá na escola e tenho muita família no bairro da parte da mãe e alguma da parte do pai. Também tenho muitos amigos que vivem lá. Eu tenho um tio que se chama Fábio e eu gosto muito dele. Ele sempre viveu no bairro do Lagarteiro e contou-me muitas coisas sobre este bairro. Ele disse-me que o bairro do Lagarteiro não é dos piores bairros da cidade do Porto mas, por ser de habitação social, as pessoas que não são do bairro olham desconfiados para quem vive aqui neste bairro. Se calhar têm medo de ser roubados, mortos ou raptados. Bairros como o Lagarteiro têm fama de ter pessoas que roubam, vendem droga, raptam, matam, batem e também de lá viverem mulheres que vendem o corpo” (Ludmila, excerto de texto, junho, 2014).

O gosto e o desgosto pelo bairro (Pinto, 1994) andavam quase sempre a par e, embora a lista de pontos negativos apontados a este território fosse vasta, o carinho por este revelado também. Como explica Malho (2004), este fenómeno deve-se, em parte, à envolvência das crianças na vida urbana, neste caso específico no bairro, num cenário social cujas vivências são partilhadas com a sua família e entre amigos e brincadeiras (entre outras) nas ruas daquele local – como tivemos oportunidade de analisar – resultam em sentimentos de pertença (Fernandes et al., 2015) e numa visão única (ainda que com todas as suas facetas) sobre o território que cada criança representa segundo as experiências ali vivenciadas:

“A visão que têm da cidade, sendo esta entendida como o habitat natural do homem civilizado, dependendo naturalmente das suas ideias e opiniões sobre as coisas, depende sobremaneira do que lhes é permitido viver na, e da cidade. É através das experiências vivenciadas que a criança selecciona, modifica e cria percepções e representações sobre o que a rodeia. A imagem da cidade, a imagem ambiental, essencial para a possibilidade de vida, permitindo desenvolver a memória topográfica e, conseqüentemente, a mobilidade intencional, é a resultante da vivência de cada pessoa, da sua envolvência na vida urbana e na participação” (Malho, 2004, p.49).

Embora, frequentemente, as crianças apontassem uma voz crítica a determinados acontecimentos/comportamentos comuns no bairro, também se insurgiam quando consideravam que uma crítica àquele local não se tratava mais do que um engodo mediático. Mascarenhas, em baixo, remete para um episódio de agressão relatado na comunicação social que, na sua opinião, não traduziu a realidade dos acontecimentos. Ao tomarem este tipo de posição o grupo pretendia, de alguma forma, melhorar a imagem do bairro requalificando-o estruturalmente, tanto a nível de espaços como das pessoas que lá habitam, convidando as pessoas a visitarem o bairro e dando a conhecer uma outra perspetiva:

“Para conhecerem mais do Lagarteiro. O bairro não é só para conhecerem, porque umas pessoas podem conhecer mas... é como, uma vez, éramos do primeiro ano... deu na televisão que uma menina nova na escola bateu a uma rapariga, ou outras é que bateram à rapariga nova. Depois isso era tudo mentira” (Mascarenhas, Nota de campo nº10, janeiro 2014).

Neste sentido, a vontade em darem a conhecer o bairro ao resto do “mundo” ia acontecendo quase espontaneamente. Começou com a ideia de criarem um jornal, com a recolha dos vídeos e das fotografias, no bairro e na escola, propuseram a produção de um documentário, entre outras ferramentas de divulgação que foram sugerindo e criando.

Com um forte sentimento de honra e pertença assumiram que tinham uma espécie de dever (e mesmo quase de obrigação) em darem a conhecer a escola e o bairro aos que desconheciam esta realidade que lhes era tão familiar e que constituía os seus espaços de vida (Malho, 2004).

O grupo adotou um cargo para o qual se automeou, em que desempenhavam papéis de representantes e porta-vozes destes locais, recorrendo à criação de diferentes instrumentos que lhes permitissem fazê-lo, como analisaremos em seguida. Mais uma vez, essa missão trouxe-lhes um imenso orgulho, como se pode comprovar pela nota de campo que se segue:

“Nós não estamos só a representar a nossa turma, mas também estamos a representar a escola que quase para lá, para Gondomar e isso, quase ninguém conhece esta escola... e este bairro. Estamos a representar o bairro, a escola e a nossa turma” (Tiago I, Nota de campo n°28, junho 2014).

7.1.1.1 Somos Pequenos, mas Somos Jornalistas



Imagem n°24: Redação de um texto para o jornal (Bruce Lee, 28 de maio, 2014).

“Isto é um jornal que nós fizemos, como eu já disse há bocado, que nós fizemos muito esforço para fazer. O jornal sobre o bairro e sobre a escola...” (Tiago I, Nota de campo n°28 junho 2014).

A primeira ferramenta de divulgação proposta pelas crianças foi a criação de um jornal e ocorreu, como referido anteriormente, durante os primeiros encontros. A partir do momento que decidiram colocar mãos à obra no sentido de o produzirem, passaram a incluí-lo em todos os momentos do dia. Tudo era comentado, quer fosse no âmbito dos encontros, ou fora destes, sempre sob a perspetiva de ter interesse (ou não) para a sua inclusão no jornal:

“Podemos pôr (no jornal) para *mostrar* o que os meninos estragaram. Depois veem o que eles estragaram”, Madalena

“Podem tirar fotografias às coisas que estão estragadas, que é para quem estragou, para aprender que não se deve estragar coisas. Podemos meter no jornal essa foto e podíamos dizer: ‘como estão a ver esta é a horta da escola do Lagarteiro’. Depois metíamos a dizer que a horta está estragada, porque foi os meninos. Depois eles viam o jornal e percebiam que não se devia estragar coisas aqui na escola. Assim, se eles estragassem, eles diziam: ‘Fogo! Agora, estamos nesta escola, estamos a estragar as coisas, depois fica mal no jornal...’ Eles aprendiam que não se podia estragar as coisas. Depois aparecia no jornal e eles viam que não ficava bonito. Percebiam”, Quaresma (Nota de campo nº12, fevereiro 2014).

As crianças tinham total liberdade para expressarem as suas ideias que, ao serem expostas, eram avaliadas pelo restante grupo com vista à sua inclusão (ou não) no jornal. Naturalmente, todos expressavam a sua opinião, sendo umas mais audaciosas do que outras: “Tipo, as pessoas daqui que tivessem telemóvel podiam, quando houvesse *porradas*, tiravam fotos e nós púnhamos no jornal” (Ronaldo, Nota de campo nº5C, março 2014).

Muitos dos textos surgiam quase em forma de enumeração das diversas questões que as crianças gostavam de ver retratadas no jornal. Geralmente assumiam um assunto e, no decorrer do texto, enumeravam as dificuldades que lhe estavam associadas que seriam mais ou menos debatidas e exploradas, mediante decisão da própria criança:

“Decidimos fazer um texto sobre o que está mal na nossa escola e no bairro do Lagarteiro. Vamos começar pela EB1/JI do Lagarteiro. A nossa escola está muito estragada, está muito mal tratada, porque os meninos não sabem estimar. Estragam as paredes, riscando e fazendo desenhos, a tentar fazer grafitis. Nas mesas escrevem os seus próprios nomes, escrevem coisas que não têm nexos, que não interessam a ninguém e não tem nada de interesse para a escola” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho 2014).

Como as crianças consideravam o jornal um veículo de grande visibilidade, atribuíam-lhe o poder de, por exemplo, exporem e/ou envergonharem os que se portavam mal na escola e/ou no bairro ao noticiarem esse comportamento. O grupo considerava que, a partir do momento em que dessem a conhecer aos outros determinada atitude, as pessoas ficariam embaraçadas e procurariam alterar os comportamentos até então adotados.

As crianças tinham noção do alcance que esta ferramenta poderia ter e de que as suas vozes seriam ouvidas ao serem tornadas públicas. Recorde-se que, como refere Alderson (2005), não basta “ênfaticamente como é valioso escutar as crianças”, torna-se necessário promover a expressão pública dessas vozes dado que “isso acontece de modo muito mais efetivo quando as crianças podem expressar-se ao fazer e relatar publicamente suas próprias pesquisas” (Alderson, 2005, p. 436).

Foram inúmeros os aspetos apontados, pelas crianças, no âmbito dos artigos para o jornal:

“Estragam a natureza ao deitar cigarros para as ervas, arrancam ervas, provocam incêndios, roubam casas, fazem grafites, etc. É isto que acontece de grave na natureza e ficamos tristes se alguém ler este jornal e, de seguida ou passado algum tempo, fizer estas maldades à natureza” (Dinis & Tiago I, excerto de texto, junho 2014).

Paralelamente, recorriam ao jornal para darem conselhos aos demais sobre as atitudes corretas a tomarem para que tudo corresse melhor como, por exemplo, na escola: “No jornal também podemos meter, metíamos uma fotografia com coisas estragadas uma sala como, por exemplo, esta e dizíamos: ‘devemos estimar as salas de aula’” (Quaresma, Nota de campo nº22, maio 2014).

Ao assumirem que o jornal era um veículo de poder, as crianças também se encaravam a si próprias como detentoras de parte dessa autoridade ao desempenharem o papel de jornalistas, nomeadamente ao decidirem o que seria incluído no jornal e como poderiam fazê-lo. Sentiam que, de certa forma, também partilhavam um pouco desse poder.

Mostravam muito orgulho em fazerem parte do núcleo exclusivo de crianças que tinham acesso a essa ferramenta de comunicação, quando tantas outras eram deixadas de fora – as que não participavam no estudo. O grupo considerava-se privilegiado face às outras crianças que não participavam e que, supostamente, permaneciam desprovidas de poder, pois não dispunham das mesmas ferramentas para darem voz às suas intenções.

Recorde-se que a participação induz, nas crianças, um aumento de sentimentos de pertença e autoestima, valorização das suas vozes, reforço da sua pertença social, enquanto coletivo diferenciado, e a aprendizagem que daqui resulta (Trevisan, 2014, p. 146).

“Os Pequenos Jornalistas” foi o nome escolhido para o jornal. A escolha resultaria de uma reunião com todas as crianças que participaram no presente estudo, de modo a que todas tivessem uma palavra a dizer: “Após todos os nomes estarem apontados no quadro, o Chuck Norris começou a lê-los. Sempre que dizia um nome em que as crianças queriam votar, levantavam o braço e Chuck Norris colocava traços à frente do respetivo nome” (Nota de campo nº23, maio 2014).

Quando a votação se encontrava perto do final, a professora que, excepcionalmente estava a assistir, na sala de aula, mandou interromper o processo, por considerar que não valia a pena continuar. Nem todas as crianças haviam votado mas, ao constatar a quantidade de traços

existentes no nome “Os pequenos jornalistas”, deu a votação por encerrada por considerar uma perda de tempo continuar, declarando o nome vencedor:

“Não interessa, já ganhou os pequenos jornalistas. Eu acho que, do que vocês puseram ali, o mais interessante seria os pequenos jornalistas ou as notícias do Lagarteiro, mas não interessa. Não vale a pena votar mais, já ganhou este. Este tem dois, sete aquele... Estás a ver Chuck Norris? Mesmo com os outros que faltam votar, os três votos, já está, já ganhou este. Mas o título mais interessante seria, do meu ponto de vista, os pequenos jornalistas ou as notícias do bairro. Eram os mais interessantes que aqui estavam” (Professora, Nota de campo nº23, maio 2014).

A interferência do adulto em procedimentos das crianças era, de certa forma, frequente como teremos oportunidade de analisar, em profundidade, no ponto adiante dedicado ao poder do adulto.

O processo de montagem do jornal foi acontecendo sem grandes coordenadas da investigadora sobre como o fazer, limitando-nos a dar pequenas dicas sempre que tal nos era solicitado, sobretudo esclarecendo (algumas) dúvidas de gramática aquando da elaboração dos textos. As crianças traziam muitos conhecimentos sobre o tema, fruto de experiências que foram vivenciando e que, posteriormente, utilizavam na construção do jornal:

“As coisas mais importantes saem sempre na capa”, Quaresma

“A capa é para... as pessoas leem, algumas pessoas, por exemplo, o meu avô, o pai do meu pai, ele compra jornais e ele deixa a primeira página para o fim, para saber o que é que andam mais importante”, Débora (Nota de campo nº7C, abril 2014).

Como explica Léon, para a produção do jornal muito foi feito, mas nem sempre o que as crianças desejavam foi possível concretizar. Um dos primeiros entraves com que se depararam neste processo foi a impossibilidade de imprimir “Os pequenos jornalistas” em quatro cores. Apesar dos esforços para a angariação de dinheiro, não reuniram o suficiente e foram forçados a imprimir em preto e branco:

“Nós, primeiro, tínhamos de pensar nas coisas que íamos fazer. Primeiro fizemos um jornal, mas não foi em cores, porque não tínhamos dinheiro suficiente. Como ganhamos o dinheiro foi nós fizemos uma venda de coisas, nós levamos bolos, livros, roupa e outras coisas que não precisávamos. Tivemos que pensar o que é que íamos meter no jornal, que era o mais importante, senão o jornal não tinha nada” (Léon, entrevista, 6 de março 2015).

À frustração, puramente momentânea, seguiu-se o orgulho em terem conseguido angariar 120€, unicamente com recursos próprios, para a impressão dos 250 jornais (número contabilizado a partir do número de alunos, docentes, funcionários e outros). Ainda que este montante fosse insuficiente para uma impressão a cores – necessitavam de quase o dobro do valor para esse efeito – era suficiente para que o jornal ganhasse forma, embora somente em preto e branco, tendo ainda sobrado 1,02€. De qualquer modo, o que as crianças mais lamentaram foi a perda de cor dos desenhos por eles realizados:

“Mais vale a preto e branco...”, Phineas

“... e irmos fazer o jornal, os desenhos ser assim, do que não fazermos o jornal”, Dinis

“Pelo menos safámo-nos sozinhos, não precisámos de ajuda... da escola, claro, da escola, não precisámos da ajuda de ninguém... não precisámos de pedir dinheiro, juntámos sozinhos tudo”, Chuck Norris

“E se falássemos com o Cerco? Ou também, quando estivemos a falar com a professora, e assim, eles disseram que o Cerco podia ajudar. Se calhar o Cerco não sei se podia imprimir os papéis e depois agrafava-se ou, assim, qualquer coisa... [pausa] Então, mais vale fazermos a preto e branco e fazermos o jornal do que a andar a pedir e tudo e, depois, já podemos dizer que conseguimos fazer o jornal sem ajuda de ninguém”, Dinis (Nota de campo nº23, maio 2014).

Com uma enorme capacidade de adaptação às circunstâncias, assim que um assunto estava resolvido – por resolução das próprias crianças ou que, por não ter solução, se resolvia por si próprio – as crianças avançaram para a etapa seguinte.

Neste caso, tratava-se de decidir a distribuição do jornal e quais os custos que lhe estariam associados. As opções, apresentadas pelas crianças, resumiam-se a oferecer os jornais e/ou a vendê-los e, ainda, em reunir consenso sobre qual o valor a cobrar por cada exemplar:

“À escola oferecemos, aos outros sítios vendemos. À escola oferecemos e aos outros, se eles quiserem, vendemos por 0,50€, *praía* 1€. Porque ainda vai-se levar jornais, porque na escola não há 250 alunos”, Tiago I

“As duas coisas”, Jéssica

“Fazemos as duas coisas”, Ana Rita

“Vender e dar”, Ludmila

“Dar aqui aos da escola e vender aos de fora”, Diva (Nota de campo nº23, maio 2014).

Por unanimidade, ficou acordado que o jornal seria distribuído gratuitamente por todos os alunos, docentes e funcionários da EB/JI do Lagarteiro. Para além destas ofertas, as crianças decidiram que existiam outras pessoas que mereciam receber um exemplar gratuito, por serem uma espécie de benfeitoras para o grupo como, por exemplo, o diretor e a representante do

Agrupamento do Cerco, a mãe de uma menina contribuiu com vários artigos para a venda, entre outras situações afins:

“Mas nós também devíamos de oferecer um jornal ao agrupamento que ele também nos deu uma opção, deixou-nos fazer a feira”, Tiago I

“Podíamos dar um jornal aquela mãe, à mãe da Débora, que esteve aqui, que ela também chegou aqui e deu coisas para a feira”, Dinis (Nota de campo nº23, maio 2014).

Quanto ao modo como o jornal seria distribuído, o grupo propôs uma visita a todas as salas da EB/JI do Lagarteiro – a escola que, nessa altura, ainda todos os elementos do grupo a frequentavam – onde fariam uma breve apresentação do jornal e entregariam um exemplar a cada aluno e professor. As crianças aproveitariam esta deslocação para apresentar uns cartazes de sensibilização dedicado a diferentes temas respeitantes a problemáticas a resolver na escola.

Recorde-se que uma das preocupações transversais aos projetos desenvolvidos por estas crianças era a de ensaiar os discursos. Como referimos anteriormente, os encontros com os adultos remetiam habitualmente para sentimentos acrescidos de responsabilidade, dado que não se tratava apenas de passar uma mensagem às outras crianças, com quem estavam bem familiarizados e que tinham como pares. Tratava-se de terem algo a dizer a pessoas que, frequentemente monopolizavam a palavra e o poder. Agora, os papéis invertiam-se e eram as crianças que se faziam ouvir. Ao adulto competia apenas escutar.

A acrescer a este fator estava o de estes encontros acontecerem sempre em contexto escolar, o que por si só poderia criar alguns constrangimentos nas crianças, já que neste local estão sujeitas a regras específicas que orientam as relações sociais entre estas crianças e os adultos (Spyrou, 2011). Contrariamente ao habitual, os professores sentaram-se nas cadeiras dos alunos e este grupo de crianças discursou para professores e alunos, numa quase inversão de papéis.

Sempre que agendavam uma comunicação como aconteceu, por exemplo, na reunião em que solicitaram autorização para a venda de artigos usados, as crianças ensaiavam o que iriam dizer. Na esmagadora maioria dos casos discutiam o tema em grande grupo, sendo os vários itens a abordar escritos no quadro e/ou nos cadernos, procurando encontrar o melhor alinhamento para as palavras que pretendiam dizer:

“Nós vamos com os cartazes e com os jornais, vamos às salas. E, os cartazes, nós vamos dar os jornais aos professores...”, Quaresma

“Distribuímos um jornal a cada um e dizemos: ‘isto foi o que nós fizemos’, explicando e depois... ‘trabalhamos muito para fazer este jornal ao longo do ano e fizemos muito sacrifício’ e depois explicávamos os cartazes”, Tiago I (Nota de campo nº27, junho 2014).

Após alguns ensaios e a escolha de quem iria ser o porta-voz (neste caso foram vários), o grupo foi de sala em sala oferecer os jornais e falar um pouco sobre o trajeto percorrido até à sua execução. De certo modo, as crianças sentiam-se muito gratas para com os pares, porque sabiam que estes também tinham contribuído para a sua concretização ao fazerem compras na venda de artigos usados. Assim sendo, entenderam que o deveriam reconhecer aquando da oferta do exemplar:

“Vamos-vos dar um jornal que foi feito com muito esforço e conseguimos fazer esse jornal graças à venda que vocês contribuíram. Contribuíram porque foram lá comprar coisas, que foi feita, como eu estava a dizer, que foi feita com muito carinho e com muito esforço” (Tiago I, Nota de campo nº28, junho 2014).

Após a oferta dos jornais na escola, o grupo saiu para o bairro com o objetivo de vender alguns jornais. Mais uma vez, para além da investigadora, a professora também acompanhou o grupo. Estava uma tarde de muito calor e a professora acabaria por limitar o percurso com receio de excesso de sol: “Não podemos estar muito tempo ao sol, que está muito calor!” (Professora, Nota de campo nº28, junho 2014).

Durante a venda dos jornais, foram poucas as pessoas que os compraram, para grande frustração do grupo, que apenas angariou 4€. A esta quantia somaram o que havia sobrado da impressão do jornal (1,02€), perfazendo um total de 5,02€.

Previamente haviam decidido que o dinheiro que sobrasse da impressão do jornal e o dinheiro que angariassem da sua venda reverteria a favor da escola: “Dava dinheiro à escola para tentar arranjar as coisas que estão estragadas depois” (Diva, Nota de campo nº23, maio 2014).

Assim sendo, os porta-vozes escolhidos para esse efeito foram entregar a verba conseguida à coordenadora da escola da EB/JI do Lagarteiro, explicando a origem do valor em questão e o motivo pelo qual davam um contributo tão reduzido à escola:

“Levámos alguns jornais e pessoas, algumas, não tinham dinheiro e não compraram mas, algumas, até compraram jornais e tudo e, agora, nós vimos-lhe entregar o dinheiro, que é o Tiago I que tem”, Dinis

“Conseguimos 5,02€ e 1,02€ foi do que sobrou da impressão do jornal. Nós só conseguimos 4€, porque nós fomos a muitas poucas pessoas, porque estava muito calor, não se podia aguentar e havia pouco tempo”, Tiago I

“E também não havia tempo”, Dinis

“Se nós tivéssemos mais uma oportunidade, podia ser que conseguíssemos vender os jornais todos”, Tiago I (Nota de campo nº28, junho 2014).

Executados os projetos da venda de artigos usados e do jornal “Os pequenos jornalistas”, as crianças preparavam-se para as férias de verão. Ainda assim, mostravam-se disponíveis para contribuir, durante este período de lazer, para a angariação de verbas através da venda de jornais:

“Ó professora, eu tive uma ideia, nós podíamos, não sei se você concorda mas, durante as férias, levávamos jornais e, depois, para o ano e isso, se você continuasse aqui, viríamos entregar o dinheiro à diretora, ou assim, ou a si, se continuar... se houvesse um continente [hipermercado] assim grande mas, para isso, tínhamos de mandar fazer mais jornais” (Dinis, Nota de campo nº28, junho 2014).

Dado que não existiam muitos mais jornais, a ideia de Dinis não viria a concretizar-se. Por outro lado, a escola ficara com os excedentes. Porém, revelava uma vontade em contribuir e assegurar uma continuidade de um projeto pensado e executado pelas crianças que dele fizeram parte.

Apesar da vontade generalizada das crianças em dar continuidade ao jornal “Os pequenos jornalistas”, no segundo ano de trabalho de campo, tal não viria a concretizar-se, como analisaremos em detalhe no próximo capítulo.

O jornal “Os pequenos jornalistas” traduziu-se numa importante ferramenta, já que foi um dos veículos escolhidos para a transmissão das várias mensagens. Deste modo, crianças, pais, familiares, professores e funcionários tiveram oportunidade de escutarem as vozes das crianças e conhecerem as suas perspetivas sobre o bairro e a escola. O jornal permitiu o acesso privilegiado – tanto a crianças como a adultos – a um universo de informações que tiveram como base as ideias e perspetivas deste grupo sobre os seus territórios.

7.1.1.2 O Filme: “O Bairro do Lagarteiro pelas Mãos dos Pequenos Jornalistas”



Imagem nº25: Percurso pelo bairro do Lagarteiro para recolha de imagens (Bruce Lee, 12 de junho, 2014).

“O vídeo, porque acho que é uma coisa interessante, que fomos nós a construir... Uma coisa feita por nós, uma coisa que as pessoas gostavam de saber quem foi a fazer que, se calhar, ficaram orgulhosos os professores de nós...” (Ferreira, entrevista, 1 de junho, 2015).

A ideia de realizar um documentário sobre o bairro do Lagarteiro foi algo que se foi maturando ao longo dos dois anos de trabalho de campo. Esta remonta à primeira vez que as crianças propuseram uma saída da escola, um passeio pelo bairro do Lagarteiro, com o objetivo de recolherem imagens (em fotografia e vídeo) que retratassem o que consideravam de melhor e pior existia naquele território, dando a conhecer o seu ponto de vista sobre o bairro.

Como referido anteriormente, as crianças saíram da escola equipadas com uma câmara fotográfica e uma câmara de vídeo, que passaram de mão em mão, de acordo com o desejo de todas, mas de acordo com uma ordem previamente acordada. Apesar da existência de uma lista, por vezes, uma criança via um pormenor que queria registar, pedindo autorização às demais para o fazer. Deste modo foram sendo capturadas as imagens que, mais tarde, seriam devolvidas ao grupo para visionamento. Nesta fase, as crianças tiveram oportunidade de analisar, criticamente, o material por elas captado, comentando-o exaustivamente:

“Da outra vez fomos andar pelo bairro a filmar, a gravar, fazer entrevistas, a tirar fotografias. Agora estávamos a ver os vídeos que era para, a próxima vez, tentarmos fazer melhor. Não mexer muito a câmara, não repetir as perguntas, etc.” (Quaresma, Nota de campo nº1C, fevereiro 2014).

Analisar para melhorar parecia ser o lema adotado durante todo este processo. Durante a devolução das imagens, as crianças viriam a revelar-se muito críticas e exigentes consigo próprias (e com os outros), apontando inúmeros detalhes que, na sua opinião, deveriam ter sido conduzidos

de uma outra forma. A visualização dos vídeos e das fotografias resultaram em críticas que despoletaram a vontade de uma repetição do percurso, com o objetivo de captarem as imagens tendo em conta as aprendizagens adquiridas ao longo da análise das mesmas. Queriam fazer mais e melhor do que da primeira vez:

“Uma pessoa está a filmar e só uma pessoa, não é as que estão atrás. Também a falar e não é sempre a mesma pessoa a falar, tem de ser uma à vez”, Tiago I

“É óbvio que quem está a filmar tem de estar à frente mas, eu acho, que faz sentido que quem quiser falar vá para a beira daquele que está a filmar, para perceber o que estão a dizer, senão não se percebe nada”, Ana Rita (Nota de campo nº14, fevereiro 2014).

No decorrer de uma das sessões de visualização das imagens por eles recolhidas, as crianças sugeriram um aproveitamento das mesmas. Argumentaram que as fotografias tinham como destino o jornal e/ou os cartazes de sensibilização dos pares (como veremos em baixo), mas que os vídeos apenas estavam a ser utilizados como ferramenta de análise do bairro e da escola.

A necessidade de visibilidade estava muito presente no grupo. Consideravam que tudo o que produziam deveria ser dado a conhecer aos outros, caso contrário, era como se praticamente não existisse. Esta vontade era espontânea e transversal a todos os elementos do grupo, que encaravam a divulgação do trabalho que realizavam como uma premissa incontornável: “Podíamos fazer o filme com o objetivo de saberem o que nós fizemos pelo bairro e para as pessoas que não conhecem bem o bairro conhecerem melhor” (Dinis, Nota de campo nº69, janeiro 2015).

Deste modo, pareceu-lhes óbvio que as imagens captadas em vídeo poderiam ser utilizadas na montagem de um pequeno filme sobre o Lagarteiro, dando-o a conhecer. Este seria um importante veículo de informação/divulgação sobre aquele território, a par com o jornal.

Numa primeira fase, a ideia surgiu ainda em formato embrionário. Foram apresentando conceitos vagos sobre a colocação das imagens na internet para que pudessem ser vistas por outras pessoas, nomeadamente por quem não conhecia o bairro:

“Podemos pôr na net as coisas mais importantes para as pessoas que não forem entendidas verem. Metemos logo a começar, a escola básica EB1 do Lagarteiro e, depois, metíamos os vídeos mais bonitos. As fotografias de baixo metíamos os comentários a dizer que não devia *tar* ali os lixos... Mas devia passar devagar, porque há pessoas que leem devagar”, Quaresma
“Devíamos meter nos sítios, por exemplo, *online* e isso, que pessoas que não fossem do bairro, nem que fossem doutros bairros, conhecessem mais o nosso bairro”, Tiago I (Nota de campo nº13, fevereiro, 2014).

Na reta final do segundo ano de trabalho de campo o grupo concretizou a vontade de fazer uma segunda saída pelas ruas do bairro do Lagarteiro, numa tentativa de explorar o bairro sob um olhar mais atento, após um longo período de debate e reflexão, bastante crítica, sobre o tema.

Recorrendo a uma máquina fotográfica e a uma câmara de vídeo, as crianças percorreram a escola e o bairro, desta vez, com um olhar ainda mais exigente e atento perante o que as rodeava. Foram poucas as crianças que se inibiram e não quiseram fotografar ou/e filmar, notando-se um aumento do número de crianças que demonstrou vontade em fazê-lo comparativamente à saída anterior e um maior protagonismo das que, anteriormente, se mantiveram mais reservadas: “Quaresma! Diz os blocos, tira as fotos aos blocos! O Quaresma diz os blocos!” (Sofia, Nota de campo nº28, junho 2014).

No entanto, dada a proximidade do final do primeiro ano letivo em campo, não foi possível a edição e produção do filme aspirado pelas crianças. A falta de tempo disponível para os encontros seria o único impedimento à execução deste projeto, tendo de ser adiado para o ano letivo seguinte. Ainda que, nesta fase, não existissem certezas absolutas sobre a continuidade da investigação na EBS do Cerco, para onde o grupo do quarto ano se transferiria, tudo apontava para uma continuidade. Por este motivo, as crianças planearam este projeto em particular como tendo seguimento no ano seguinte.

Embora as imagens tivessem sido visualizadas, no primeiro ano letivo, não tinham ainda sido totalmente escolhidas, editadas e montadas. Assim, aquando do reinício dos encontros semanais, no segundo ano de trabalho em campo, as crianças logo traçaram como objetivo a concretizar a produção de “um vídeo sobre o bairro do Lagarteiro com as filmagens e fotos do que fizemos o ano passado” (Dinis, entrevista, 8 de junho 2014).

As crianças deram início ao seu planeamento com vista à concretização do filme até ao final do ano, uma data inadiável, já que tinham conhecimento sobre a impossibilidade da continuidade da investigação para além daquele período.

O processo de seleção das imagens a incluir no filme demorou alguns meses e nem sempre reunia o consenso necessário para o avançar do processo. O facto de, por vezes, a câmara tremer e/ou as crianças passarem-lhe à frente impossibilitava o uso de muitas das imagens recolhidas, o que aborrecia o grupo. Por outro lado, geravam-se algumas controvérsias sobre os conteúdos das próprias imagens. Enquanto uns defendiam que tudo deveria ser revelado (bom e mau), outros defendiam uma perspetiva mais agradável do bairro, por exemplo, sem lixo no raio de visão:

“Neste ficheiro, neste filme, nós podíamos começar a pôr do 1 minuto e 48, que é quando amostra a escola do Lagarteiro. Cortarmos a parte da confusão, quando eles estão ali todos a falar, a empurrarem-se e isso, a discutir... cortar onde aparecem os meninos, a amostrar as cabeças e tudo. Aos 4 minutos, quando mostra o bairro e corta-se só quando é a parte dos meninos”, Ferreira

“Cortar quando estavam muito à frente da câmara e a mexer a câmara de um lado para o outro, que aquilo criava mesmo confusão”, Isabel

“Eu acho que está bem, o problema é que estava muito confuso, porque estavam sempre a abanar a câmara. Também os meninos mostraram, muitas vezes, os meninos. Neste caso podemos cortar os meninos...”, Camila

“Muitas costas”, Isabel

“Gravámos coisas importantes mas, algumas coisas, não eram importantes”, Camila (Nota de campo nº74, fevereiro, 2015).

Para além da seleção das imagens e da sequência das mesmas, era necessário definir o som. Na discussão sobre este tema, o grupo apresentaria duas soluções, embora nenhuma delas reunisse consenso. Uma defendia o recurso às vozes originais das crianças no vídeo, mas rapidamente desistiram desta ideia por as considerarem demasiado confusas, impedindo o correto entendimento do que estavam a dizer. Outra ideia passava pela sugestão em fazer a gravação áudio da voz de uma criança, anulando todos os sons originais, dando informações sobre o bairro do Lagarteiro. Esta última também não reuniu consensos até que, durante uma dessas conversas, as crianças sugeriram a introdução de uma música.

Dado que, no bairro, existe um músico que canta bastante sobre o Lagarteiro, chamado MC Monkey, as crianças acharam que seria a melhor opção de áudio para o filme:

“Podemos pôr música, que aquilo também começou a dar música a meio e, depois, podemos pôr também alguém a falar, tipo a explicar coisas do bairro e isso. As pessoas na varanda, a virem cá em baixo...”, Ferreira

“Que música é que nós iamos meter também? Tinha que ser uma que adequasse às coisas... Não sei se era bem adequado, mas nós no bairro temos uma música... como é que se chama? São muitas e uma delas é o B13, é isso, mas também...” Camila

“É muito bairrista! É aquela assim: “B13 eu sou, B13 dá *show*, por onde passa arrasa, B13 *go, go, go...*” É uma música que eles falam sobre a música do B13, eu não sei se eles metem uma música do bairro, eu não sei. Eu acho que eles fizeram uma música nova, mas não decorei muito bem. Só sei que é uma, que há uma que é “B13 eu sou, B13 dá *show*, por onde passa arrasa, B13 *go, go, go...*” Não sei mais mas, ó professora, aquilo não fala do bairro é só o símbolo do bairro”, Isabel

“Porque ele (Monkey) é do bairro sabe muito sobre o bairro, acho eu, e canta bem!”, Camila

“E sabe fazer rimas sobre o bairro”, Isabel

“E sabe coisas sobre o bairro...”, Camila

“Sabe rimar sobre o bairro... A gente podia, eu acho, que a gente podia uma vez pedir ao Monkey *pra* ele meter o ritmo da música e, depois, cantar ele que, assim, percebia-se mais”, Isabel (Nota de campo nº75, fevereiro 2015).

Esta sugestão reuniu o consenso de todo o grupo que, em pouco tempo, explorava o caminho que poderiam seguir com vista ao pedido de autorização para a inclusão da música “B13” no filme por eles produzido. Rapidamente uma das crianças ficou encarregue de tratar deste assunto:

“Ele anda perto do teu bloco, às vezes... O meu pai conhece-o. Ele é amigo dele. O meu pai é amigo do Monkey...”, Isabel

“Tu podias pedir ao teu pai... para o teu pai contactar com ele”, Ferreira

“Sim. Eu podia pedir ao meu pai... *pó* meu pai dizer ao Monkey”, Isabel (Nota de campo nº75, fevereiro 2015).

Ao longo do processo que envolveu a criação do pequeno filme sobre o bairro do Lagarteiro, nenhum pormenor foi deixado ao acaso. As crianças não quiseram encarar o vídeo como um projeto amador, mas sim como algo que iria ser mostrado a um elevado número de pessoas e, como tal, não podia ter nenhuma “ponta solta”.

Tal aconteceu, por exemplo, com a banda sonora do filme. Embora pretendessem usar a música de um cantor do bairro, que lhes estava próximo, as crianças pretendiam fazê-lo com o seu consentimento:

“Ó Isabel! Tens de ter autorização do Monkey”, Dinis

“A minha mãe já pediu autorização e ele disse que sim”, Isabel

“Não é que eu não confie em ti, que esteja a duvidar de ti, mas nós não temos a certeza se o Monkey disse à tua mãe que sim...”, Dinis

“Sim, porque a minha mãe é amiga dele... Então, vai ao facebook e escreve Tiago não sei quê...”, Isabel

“Não é que nós não confiamos em ti, mas olha...”, Dinis (Nota de campo nº79, março 2015).

Paralelamente ao pedido de consentimento do MC Monkey, algumas crianças decidiram avançar com a criação de uma música própria. No entanto, em pouco tempo perceberam que esta ideia não se viria a concretizar: “Mais vale as músicas do Monkey, se ele der autorização, porque as nossas não ficavam muito bem” (Dinis, Nota de campo nº82, abril 2015).

A produção do filme foi um processo bastante partilhado entre alguns elementos do grupo. Cada um contribuiu como podia e com o que sabia, como explica Ferreira: “Quando fizemos o vídeo estávamos todos a tentar descobrir como é que se *coisava* o vídeo para dividirmos as partes

e, quem descobriu, foi o Bruce Lee. Falamos... escolhi algumas imagens para fazer o vídeo, o nome do vídeo fui eu...” (Ferreira, entrevista, 1 de junho, 2015).

Ainda que as crianças contribuíssem o mais possível, nem sempre foi possível executar todo o processo em sala de aula. Apesar dos nossos esforços, não conseguimos ter acesso a um computador da escola que nos permitisse fazer a montagem do filme. Assim sendo, a investigadora teve de o fazer, à margem das sessões, sem a presença das crianças, mas tendo em consideração as orientações que elas tinham dado relativamente a todos os passos do processo.

Numa primeira fase da montagem, o grupo visualizou o filme do início ao fim com o objetivo de identificar pontos a melhorar. Nesta etapa fizeram um balanço generalizado sobre o que mais e menos gostavam.

Acertadas algumas arestas, o filme sobre o bairro do Lagarteiro estava concluído. Após uma votação, e algumas sugestões de nomes, o escolhido seria “O bairro do Lagarteiro pelas mãos dos pequenos jornalistas”. Este resultava de uma combinação entre o conteúdo do próprio vídeo e os pequenos jornalistas (que as crianças se autointitulavam), cujo nome se justificava por se tratar de um grupo de pequenos jornalistas que produziram um vídeo sobre o bairro do Lagarteiro:

“A descoberta dos pequenos jornalistas no bairro do Lagarteiro”, Isabel

“O bairro do Lagarteiro nas mãos dos pequenos jornalistas, porque fomos nós que fizemos”,
Ferreira

“Eu acho que esse título é muito grande”, Camila

“Nós temos o bairro do Lagarteiro nas nossas mãos”, Isabel

“Não. Estamos sobre o bairro. Fomos nós que construímos o vídeo sobre o bairro, aquilo é um bocadinho do bairro, nós estamos um bocadinho sobre o bairro, o vídeo é sobre o bairro”,
Ferreira (Nota de campo nº79, março 2015).

Restava decidir como e onde seria feita a apresentação do filme, tendo sido várias as propostas de locais escolhidos para a grande estreia do documentário “O bairro do Lagarteiro pelas mãos dos pequenos jornalistas”. Esta etapa, de pensar a divulgação do vídeo sobre o bairro o Lagarteiro, talvez tenha sido uma das que mais entusiasmo provocou entre as crianças, devido à enorme ânsia em mostrar o trabalho realizado, nomeadamente ao orgulho que demonstravam:

“Foi que no fim de tudo conseguimos fazer o nosso trabalho, o objetivo que nós tínhamos, que era fazer o vídeo. O objetivo era mostrar à escola do Lagarteiro, que ainda vai ser visualizado pelos alunos e pelos professores e era para amostrar aqui à escola” (Camila, entrevista, 1 de junho, 2015).

A seleção do lugar para a realização do evento tinha implicações que as crianças não esqueciam pois, na opinião de alguns membros do grupo, o local teria influência no tipo de pessoas que se deslocariam para assistirem à projeção do filme, sempre em função do interesse que teriam (ou não) em assistirem:

“O Ferreira disse para mostrar aqui no Cerco. Eu acho que não. O vídeo é sobre o Lagarteiro, mostramos no Lagarteiro para as pessoas verem o filme sobre o seu bairro no pavilhão”, Dinis

“Eu acho que devia ser aqui, algumas pessoas aqui do Cerco não conhecem o Lagarteiro, para ficarem a conhecer. No auditório tem mais espaço, tem muitas cadeiras, vai toda a gente para lá”, Ferreira

“Acho que devia de ser na escola do Lagarteiro, porque assim os meninos podiam ver a sua escola, o bairro, as entrevistas, o que as pessoas acham do bairro, o que está mal e o que está bem”, Camila

No campo de futebol!”, Tiago I

“Pode-se fazer nos dois sítios, há muita gente aqui que conhece o bairro, anda no bairro”, Camila

“A associação de moradores. Até podia ser ali na sede...”, Tiago I (Nota de campo nº82, abril 2015).

Para além da escolha do lugar onde pretendiam dar a conhecer o filme sobre o bairro, as crianças revelavam uma enorme preocupação com a logística e os diversos pormenores que desta faziam parte. Nada era deixado e tudo pensado previamente. Desde a divulgação do evento ao que seria necessário para a sua realização com sucesso, nenhum pormenor ficava esquecido.

A divulgação do evento era algo com que as crianças se sentiam familiarizadas, nomeadamente devido à experiência que tinham tido com o jornal que deram a conhecer e distribuíram. Nesse sentido, expuseram diferentes ideias com vista a atrair o maior número de pessoas para assistirem à projeção do filme:

“Temos de fazer uns cartazes para anunciar às pessoas”, Dinis

“Temos de comprar as cartolinas grandes”, Isabel

“Fazem os cartazes”, Ferreira

“No facebook é melhor...”, Tiago I

“Todos aqui têm facebook. Podia ser no campo...”, Camila

“Eu posso colar cartazes”, Isabel (Nota de campo nº82, abril 2015).

Tendo em conta os locais onde o filme pudesse ser projetado, mesmo antes de terem essa confirmação, as crianças deram início à exploração de equipamentos que seriam necessários caso a projeção acontecesse, por exemplo, no campo de futebol do bairro, um local totalmente ao ar

livre. Neste caso, teria de ser o próprio grupo a agilizar o que fosse necessário, ao contrário da escola, que proviria o que fosse preciso.

Nesse sentido, as crianças deram início a diversos debates dedicados ao tema, com vista a explorarem questões com esta:

“Precisávamos de um projetor e uma cortina. Tinha de estar tudo liso, não podia ficar assim às curvas”, Tiago I

“Mas precisávamos de dois projetores... Uma tela”, Dinis

“Um painel. Pregado à parede”, Ferreira

“Também não dava, porque tem as balizas”, Isabel

“Colávamos nas balizas”, Tiago I

“Podia ser no muro do campo e podíamos pôr uma cortina. Eu tenho um lençol, mas é pequenino é de cama de solteiro”, Isabel (Nota de campo nº82, abril 2015).

A escolha do lugar tinha associada uma outra questão, a autorização para a sua concretização. Todos os locais da lista implicavam um consentimento, sendo necessário agilizar esse mesmo pedido. Vários nomes surgiram e as crianças ficaram encarregues de estabelecer diferentes contactos, com o objetivo de efetuarem os pedidos:

“Podemos falar com a diretora de turma e ela transmitir com o *stor* e ele transmitir ao diretor”, Isabel

“No pavilhão se eles deixarem. Podemos falar com a câmara, com quem manda no pavilhão”, Camila

“Falar com o pavilhão e pedir-lhe *prai* uns quinze minutos, pronto, uns vinte minutinhos para mostrar o filme lá naquela sala, eles têm uma sala”, Tiago I (Nota de campo nº82, abril 2015).

Ainda que, em contexto de sala, o grupo tivesse planeado com extremo pormenor todos os passos para a obtenção das autorizações para a projeção do filme – tendo-os até assinalado por escrito –, a agilização do plano não correu como esperado. Embora as crianças tenham conduzido todo o processo, a investigadora questionava-as, pontualmente, sobre o ponto da situação de cada etapa em que se encontravam, nomeadamente sobre o andamento dos pedidos de autorização:

“Fomos procurar o professor, diziam-nos que ele não está, iamos ao PBX, perguntar várias vezes e diziam-nos que ele não estava, ou que estava em reunião. Depois ele estava na cantina e nós dissemos que queríamos falar com ele logo, no próprio dia, e ele disse para nós irmos embora. Perguntámos à associação de moradores: ‘É preciso ter alguma autorização?’ E ela: ‘não, não, não é preciso nada’” (Dinis & Tiago I, Nota de campo nº83, abril 2015).

Ao longo desta etapa começamos a constatar alguma desmotivação e desinteresse por parte das crianças em recolher as autorizações para a projeção do filme. Nas sessões mostravam-se muito motivadas mas, na prática, pouco concretizavam para além do que produziam nos encontros: “Eu vou ser sincero, eu não procurei outra vez o professor...” (Dinis, Nota de campo nº84, abril 2015).

Como o tempo foi passando e pouco (ou nada) estava a ser feito com vista à projeção do filme, as crianças começaram a achar que ideias como a realização do evento no campo de futebol ou no anfiteatro da EBS do Cerco eram demasiado ambiciosas e não seriam concretizáveis. Na opinião das crianças, não restavam muitas hipóteses de o fazerem, sendo a mais provável a de mostrarem o filme apenas ao resto da turma.

Neste sentido, solicitaram autorização à diretora de turma para o fazerem que, para além de ter concordado, sugeriu convidar outra turma do quinto ano, que também provinha da EB/JI do Lagarteiro. O documentário foi exibido durante uma aula de cidadania do grupo que participou no estudo, na presença da turma convidada, no dia e horário determinado pelas docentes. O tempo letivo disponibilizado, a aula de cidadania, fora o único momento que as docentes consideravam para a sua exibição, por se tratar de uma disciplina mais abrangente em que se poderia incluir a temática, ainda que não fosse trabalhada em contexto de sala de aula.

Antecipando o momento, o grupo preparou uma pequena apresentação explicativa do vídeo, lido antes da projeção, pela Camila. Para o texto, em baixo, o grupo fez uma pesquisa documental sobre o bairro do Lagarteiro, de modo a apresentarem algumas das informações que se seguem:

“Somos um grupo de pequenos jornalistas, que iniciou o seu projeto letivo em 2013/2014. Ao longo desse ano fizemos diversas atividades, entre elas um jornal. Este ano construímos um vídeo, que é o resultado de duas viagens pelo bairro, para mostrar o que está bem e o que está mal no bairro. A nossa viagem pelo bairro do Lagarteiro teve como objetivo construir um vídeo para dar a conhecer o bairro. No final do vídeo entrevistamos alguns moradores para sabermos as opiniões. Antes de mostrarmos o filme, vamos dizer algumas informações sobre o bairro. O Lagarteiro foi construído em 1973 com nove blocos e 248 habitações. Quatro anos depois construíram mais quatro blocos passando a ter 446 habitações. E, agora, vamos visualizar o documentário que os pequenos jornalistas fizeram...” (Camila, Nota de campo nº87, maio 2015).

Este excerto evidencia a participação das crianças como cidadãs e atesta as suas capacidades para agirem e participarem na sociedade em que se encontram inseridas, criando condições para que se sintam parte de algo maior e para o qual contribuem ativamente (Ballesteros, 2015).

As crianças assumiram o compromisso e a responsabilidade do projeto de que fizeram parte, cumprindo com os seus deveres de cidadãos inseridos na sociedade sendo que, ao participarem ativamente, ganharam empoderamento e maior autonomia afetos ao processo de participação em si (Cámara, 2012).

Durante a projeção do filme, sob o olhar atento das duas turmas, as crianças iam comentando o que viam, cantavam as músicas que sabiam de cor, apontavam ao identificarem pessoas e lugares, davam algumas risadas de cumplicidade. Ainda que estas expressões fossem mais frequentes na turma que participou no estudo, a maioria das crianças manifestou (de algum modo) as suas reações perante a mostra do filme sobre o bairro.

Ainda que tivéssemos captado inúmeras reações e comentários durante a visualização do vídeo, quando questionadas sobre o filme, as crianças remeteram-se ao silêncio, sendo que foram muito poucas as que verbalizaram uma opinião. As que efetivamente partilharam o que pensavam sobre o filme foram maioritariamente as que participaram no estudo, talvez por terem adquirido ferramentas inerentes ao processo de participação, no âmbito do envolvimento na pesquisa, estando mais habituadas a participarem, mesmo em contexto de escola e na presença de adultos.

Aparentemente, a turma convidada parecia desejar estar em outro local e pouco interesse demonstrou em participar com reações ao que tinham assistido ou, simplesmente, não estaria habituada a fazê-lo. A impressão que retivemos era de que se tratava de uma aula igual a tantas outras, em que tudo o que as crianças queriam era escapar às questões do professor, neste caso, da investigadora. Claramente, a turma convidada mostrou-se pouco à vontade perante o convite a assumirem um papel (mais) participativo.

Ainda que tivessem o direito de se pronunciarem e, de um modo geral, se manifestarem sobre o que acabavam de assistir (Cámara, 2012), as crianças não se sentiram impelidas para o fazerem. Talvez por se encontrarem num contexto institucional, num tempo letivo que trocariam por uma brincadeira no recreio. Em parte, ainda não se terão criado as condições necessárias para que a criança sinta esse ímpeto instantâneo de dar a sua opinião e de a fazer valer (Ballesteros, 2015).

Recorde-se que a escola surge como uma das esferas da sociedade que encara a criança como um ser afetado a uma condição biológica inferior – seres incompetentes, incapazes de desenvolverem ações participativas semelhantes às dos adultos – para quem é definido um percurso académico sendo que, pelo caminho, vai sendo excluída dos assuntos que os adultos consideram dizer respeito apenas a eles próprios (Ballesteros, 2015).

A pedido das crianças o documentário foi, posteriormente, colocado pela investigadora no canal youtube⁹⁷ para que todos o pudessem visualizar, nomeadamente familiares e amigos das crianças que participaram na sua realização mas, sobretudo, para quem não conhecesse o bairro do Lagarteiro, segundo intenção das crianças. Até à data, o filme tinha tido 1.275 visualizações⁹⁸.

No final, ainda que o documentário sobre o bairro do Lagarteiro não tivesse tido a estreia que tanto aspiravam, as crianças mostraram-se satisfeitas com o trabalho realizado:

“Gostei de construir o vídeo e gostei de apresentar o vídeo. Tive orgulho no que nós todos fizemos, foi a principal coisa que nós íamos fazer, o vídeo. E ficou bem o vídeo e eu tenho orgulho nisso, porque toda a gente deu uma ajudinha, entre outras. Os que participavam aqui nesta turma pequenina, que antes era grande, tentaram ajudar e, pelo menos, ajudaram um pouco, como o Bruce Lee. Sem ele não conseguíamos montar o vídeo” (Camila, entrevista, 1 de junho, 2015).

Embora muitas crianças tivessem abandonado o projeto durante o percurso (como veremos adiante), as que foram ficando reforçaram o espírito de equipa sem o qual não teriam conseguido tornar o filme uma realidade que, ainda hoje, se encontra disponível para visualização no canal youtube: “Quando fui ver o vídeo ao youtube mostrei aos meus pais e aos meus avós e eles gostaram, que fizeram um bom trabalho e estava bom” (Isabel, Nota de campo nº4FC, janeiro 2016).

As crianças promoveram as suas ideias e trabalharam ativamente para a concretização das mesmas, mas em determinados momentos desse processo delegaram nos adultos algumas etapas, nomeadamente o local para a mostra do filme. Sem terem esgotado todas as hipóteses por eles levantadas com vista à execução dos seus propósitos, ou seja, para a exibição nos locais por elas ambicionados, as crianças revelaram alguma inércia esperando que a situação se resolvesse por si. A escola acabaria por assumir a escolha do local, horário e o público para a assistência.

Ainda que a participação das crianças fosse encarada, pela investigadora, uma constante transversal a todos os momentos e situações, fora do âmbito da investigação era pontual e condicionada por circunstâncias e atitudes que encaravam esta participação e as crianças que a promoviam como atos isolados, nem sempre os tomando em plena consideração:

⁹⁷ Este vídeo encontra-se disponível para visualização no canal Youtube, com o endereço <https://www.youtube.com/watch?v=NcZTrDmlJ8M>

⁹⁸ Última atualização em janeiro de 2017.

“A inclusão da criança no seu quotidiano de forma participativa passa pela criação de projetos de modo partilhado e significativo para todos, por definir responsabilidades, transferindo-as progressivamente, por estabelecer espaços de diálogo construtivo, por aprender a participar participando, por estabelecer compromissos partilhados... (...) E nós, os adultos, teoricamente, temos que assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de oportunidades para que isso aconteça, devendo ser feito de uma forma comprometida com a educação pessoal e cívica” (Câmara, 2012, p.386).

Como refere Câmara (2012), urge criar projetos participados, partilhados e promovidos pelos adultos, de modo que as crianças possam envolver-se em dinâmicas cidadãs e participadas na sociedade em que se encontram inseridas e para esta possam contribuir.

7.1.2 Os Outros: Sensibilizar para Mudar

“Podemos dizer aos mais novos, aos mais novos do que nós, a ensinar, a dizer que não podem estragarem as coisas, não podem riscar as mesas...” (Quaresma, Nota de Campo n°22, maio 2014).

Para além do jornal e do documentário sobre o bairro do Lagarteiro, as crianças procuraram outras formas de operacionalizar as suas intenções de provocar a mudança. Queriam alertar os demais para comportamentos que condenavam, procurando sensibilizá-los para as consequências da adoção dos mesmos.

Com o jornal e o vídeo as crianças tinham criado duas ferramentas de maior alcance, ou seja, com maior probabilidade de transporem as barreiras invisíveis do bairro. As que apresentamos, em seguida, pretendiam ser de maior proximidade, procurando chegar aos outros através de, por exemplo, cartazes informativos para sensibilizarem os pares.

7.1.2.1 Cartazes de Sensibilização

Ao longo de extensos debates sobre o tema, as crianças concluíram que poderiam criar ferramentas que passassem uma mensagem direta aos seus pares e respetivas famílias mas, também, aos professores e funcionários da EB/JI do Lagarteiro. Seria numa das sessões de debate sobre o que fazer em relação aos maus comportamentos adotados por algumas crianças que frequentavam a escola, que surgiu a ideia da elaboração de cartazes de sensibilização:

“Nós fazíamos cartazes e, depois, faz de conta que tirávamos uma fotografia à mesa riscada e, depois, o cartaz na mesa e escrevíamos: não riscar as mesas e depois tinha aquilo estragado e escrevíamos, assim, uma frase para não estragarem” (Ana Rita, Nota de Campo n°22, maio 2014).

Os cartazes, em cartolina, foram produzidos com colagens de fotografias tiradas à escola e/ou às crianças que a frequentavam: “Tiramos fotografias e depois colamos nos cartazes...” (Ana Rita, Nota de campo n°26, junho 2014). O grupo deu vários passeios pelo recinto, sem acompanhamento de um adulto, somente munido de uma máquina fotográfica com o objetivo de registar imagens que revelassem comportamentos que condenavam nas crianças mas, também, dar a conhecer aspetos menos favoráveis do próprio edifício:

“*Tivemos* a tirar fotografias ao lixo, que está no chão. *Tivemos* a tirar aos grafites do coberto e, assim, depois a andarem à *porrada*, depois tivemos a tirar a fazerem asneiras, a estragarem as coisas. Apanhamos ali o *X*, que ele viu que nós estávamos a tirar fotografias aos coisos, depois pôs-se de propósito ali nas redes, a estragar as redes todas e nós tiramos uma fotografia. Depois tirámos as meninas a subir às grades, o *Y* também ali a estragar as coisas” (Dinis, Nota de campo n°26, junho 2014).

As fotografias seriam o mote para a construção dos cartazes, cada um subordinado a um tema, escolhido pelas crianças, e sobre o qual criaram quadras informativas e educativas⁹⁹. Os temas centraram-se no bairro, nos brinquedos, na escola, na horta e no lixo. A partir do que analisaram nas fotografias, as crianças construíram rimas através das quais procuraram alertar para certos comportamentos danosos para a escola.

Apelavam para a importância de as crianças frequentarem a escola, nomeadamente de não a poluírem com lixo, de preservarem a horta e os brinquedos do recreio e de estimarem o bairro, contribuindo para a sua manutenção.

Terminados os cartazes, as crianças precisavam da autorização da coordenadora da escola para poderem visitar todas as salas da EB/JI do Lagarteiro com o objetivo de apresentarem o grupo e mostrarem os cartazes, fazendo a explicação de cada um deles. Na opinião das crianças, o contacto presencial com as crianças e adultos era um método eficaz para fazer passar a mensagem pretendida:

“Podíamos ir de salas a salas a dizer para não estragarem as mesas, não riscarem, não escreverem coisas, não fazerem isto, não atirarem as cadeiras para o chão, e depois para não riscarem” (Quaresma, Nota de Campo n°22, maio 2014).

⁹⁹ As quadras que as crianças fizeram para ilustrar as fotografias dos cartazes encontram-se no Apêndice III.

Tendo em conta esse objetivo solicitaram, junto da coordenadora, autorização para esse feito, tendo-lhes sido concedida permissão para uma incursão pelas várias turmas existentes na EB/JI do Lagarteiro, incluindo as do pré-escolar.

Antes do percurso pelas salas, as crianças organizaram-se no sentido de definirem todos os pormenores, nomeadamente quem segurava os cartazes, quem lia as quadras, o que iriam dizer e por que ordem seriam apresentados os trabalhos. Deste modo, todos os passos foram antecipados e planeados, para que nada falhasse. Cada uma das crianças tinha um papel a desempenhar nesta incursão, nem que fosse o de marcar presença, já que algumas crianças preferiram um papel de meros observadores, sem desempenharem uma ação direta nestes momentos de interação com a restante escola. De referir que se tratou de um processo voluntário em que as crianças se ofereceram para o que quiseram:

“Lemos as rimas... Não, primeiro explico que a horta devia ser estimada”, Tiago I
“Quem segura os cartazes é a Sofia, o Phineas, o Quaresma, a Violetta e o Dinis”, Sofia
“Também podia ser o Tiago I que levava os cartazes...”, Dinis (Nota de campo nº27, junho 2015).

Em cada sala, as crianças fizeram uma apresentação do grupo e do motivo pelo qual estavam ali. Uma das crianças segurava o cartaz e outra lia as quadras: “Nós estamos aqui para apresentar os cartazes que elaboramos, isto é, que construímos sobre a escola” (Tiago I, Nota de campo nº28, junho 2014). Em seguida, uma segurava e outra lia e assim, consecutivamente, até terminarem a apresentação dos cinco temas presentes nos cartazes.

A visita às salas decorreu tranquilamente e as crianças mostraram-se satisfeitas com o decorrer da ação. Em seguida, pediram autorização à coordenadora da escola para afixarem os cartazes no átrio, para que todas as crianças que por ali passassem os pudessem ver e consultar, sempre que o desejassem. Recorde-se que todas estas ações foram pensadas e colocadas em prática pelas crianças que fizeram parte do presente estudo:

“Podemos pôr um cartaz ali a dizer, para quando as pessoas vão para lá, e depois veem um cartaz e, depois, dizem... acho que avisam aos filhos para não estragarem”, Mascarenhas
“Pois é e depois do outro lado podemos colocar, tinha lá uns quadros de cortiça tipo estes, e colocamos lá os coisões, os cartazes, porque depois quando os meninos vão a sair das aulas veem. Você não quer levar os cartazes lá para a sua universidade?”, Dinis
“Depois vamos embora desta escola, também já somos do quarto ano vamos para o quinto, os meninos sempre que saem da escola, da sala, podem ler e também a escola fica com uma lembrança nossa”, Quaresma (Nota de Campo nº22, maio 2014).



Imagem nº26: Ação de sensibilização com os cartazes (Quaresma, 12 de junho, 2014).

Terminado este projeto, o de construir cartazes de sensibilização para os pares, as crianças sentiam que tinham cumprido a missão a que se tinham proposto. Tinham recolhido imagens de comportamentos a evitar e, a partir destas, haviam redigido quadras ilustrativas e de alerta sobre os mesmos.

No final da ação, o balanço foi bastante positivo e as crianças consideraram que a mensagem tinham passado e que as crianças estavam, agora, mais informadas sobre os comportamentos a adotarem. Não obstante, consideravam que, em parte, tal se devesse ao receio em serem apanhados em flagrante:

“Nós, de manhã, estivemos a tirar umas fotografias ao que estava mal na escola e depois, à hora do meio-dia, alguns meninos viram. O Filipe viu e, depois, à hora do meio-dia ele trouxe a laranja cá para fora e ele disse: ‘nem vou atirar as cascas da laranja para o chão, que estou cheio de medo...’ Tinha medo que nós, que alguém estivesse a tirar fotografia e depois mostrasse”, Tiago I (Nota de campo nº26, junho 2014).

Este projeto tinha como objetivo uma segunda fase de execução, que passava pela dinamização de ações na escola e no bairro, nomeadamente de sensibilização junto dos alunos e dos moradores do Lagarteiro, com vista a ações coletivas de limpeza mas que, por falta de tempo, nunca se viria a concretizar.

7.1.2.2 Teatro das Lições

Para além do jornal, do filme e dos cartazes de sensibilização, as crianças quiseram realizar um momento de teatro de varas¹⁰⁰. As crianças estavam familiarizadas com o conceito, pois já haviam realizado esse tipo de trabalho anteriormente (não no âmbito do estudo) e, quando idealizaram produzir uma ferramenta que passasse uma mensagem aos outros, apresentaram as suas ideias. A primeira a ser lançada seria a de uma animação em vídeo:

“Nós vamos fazer uma coisa que é uma televisão, vamos fazer tipo um teatro com bonecos...”, Katty

“Podíamos fazer um vídeo animado! Por exemplo, a Katty botava o lixo para o chão, depois um como dizia ‘atirar lixo para o chão é mau, devias respeitar as regras’. Com desenhos podíamos fazer.... Uma era a cara a gritar...”, Ana (Nota de campo n°35, janeiro 2015).

Esta sugestão não foi recebida entusiasticamente pelo resto da turma que, quando questionada sobre alternativas possíveis a uma animação gravada em vídeo, adaptaram a ideia e reformularam-na sob a forma de um teatro com personagens animadas. No debate que duraria uma sessão, a ideia do vídeo lançada por Katty e Ana daria lugar a um teatro animado com personagens.

Definida a ferramenta a instrumentalizar, as crianças passaram imediatamente para a etapa seguinte, que verdadeiramente as entusiasmou, que foi o lançamento de ideias sobre histórias a retratar e que, segundo elas, seriam o primeiro passo a tomar.

Os seus conteúdos tinham como grande objetivo chegar às pessoas a quem pretendiam passar uma mensagem e, através desta, contribuir para mudar alguns dos comportamentos adotados por crianças, mas também por adultos. À semelhança dos projetos apresentados anteriormente, as crianças exploraram o assunto da mudança de comportamentos e refletiram sobre como poderiam fazer algo nesse sentido.

O objetivo deste teatro seria, assim, de sensibilizar os alunos, respetivas famílias, professores e funcionários para as diferentes questões que preocupavam as crianças. Mais uma vez, pretendiam informar os outros com vista a uma mudança:

¹⁰⁰ O teatro de varas consiste na manipulação de bonecos através de uma vara (no presente caso de madeira), que sustenta o corpo até a cabeça da personagem. Os bonecos de vara são manipulados de baixo para cima, sendo manuseados por pessoas escondidas atrás de uma estrutura para que somente os bonecos sejam visíveis.

“Estamos a fazer um teatro para a peça de finalistas, para as pessoas aprenderem o que se deve fazer e o que não se deve. A minha história é que um menino que bota coisas ao lixo e depois a mãe castiga-o” (Ronaldo, Nota de campo nº50, maio 2015).

À medida que as crianças iam debatendo o tema, apresentavam as suas ideias que surgiam a par com a identificação do que gostavam que fosse mudado. No desenrolar da conversa, algumas ideias brotavam com tanta rapidez que iam para além do tema que pretendiam retratar. Algumas crianças associaram uma narrativa com personagens que parecia estar, há muito, estruturada mentalmente.

O excerto, em baixo, retrata uma situação em que Flávia avançou com um tema e uma história numa fase preliminar, em que o grupo ainda discutia os temas a abordar:

“Pode ser da higiene? Era um menino que não queria lavar os dentes. Estava um menino e a professora disse ‘vamos todos lavar os dentes’ e ele disse ‘não quero, eu não gosto de lavar os dentes’ e a professora ‘é para a tua higiene, senão ficas com os dentes todos sujos e, quando falares para uma pessoa, a pessoa nem quer ficar à tua beira’. E ele disse assim ‘mas eu não gosto’ e a professora ‘vais ter de lavar’. Depois não lavou e a professora foi falar com a mãe a dizer ‘olhe, o seu filho não quer lavar os dentes, ele assim não fica com higiene e as pessoas, assim, não querem estar à beira dele’ e a mãe disse ‘vou falar com ele’ e a professora ‘está bem, então fale’. E a mãe chegou a casa e disse ‘ó filho vais ter de lavar os dentes, que senão as pessoas nem querem estar à tua beira’. E, depois, ele disse ‘não quero, não gosto’. Depois a mãe deu-lhe um puxão de orelhas e ele disse ‘ó mãe, está bem, eu lavo, para as pessoas virem para a minha beira e brincarem comigo’” (Flávia, 9 anos, Nota de campo nº37, fevereiro 2015).

Durante algumas sessões, as crianças dedicaram-se a escrever as histórias que queriam ver representadas no teatro. Para esse efeito criaram grupos de trabalho, sendo que a maior parte optou por formar equipas de dois elementos, embora alguns escolhessem trabalhar sozinhos. Aos pares, ou individualmente, trabalharam nas seis histórias que seriam apresentadas. Um dos grupos fez duas histórias.

Estas histórias retratavam episódios educativos sobre diversos valores, sempre com um fundo de moral e os temas centraram-se na importância da educação, na higiene, em não atirar lixo para o chão e em respeitar os outros.

Os temas e os seus autores distribuíam-se da seguinte forma: “A compreensão do lixo (Ronaldo)”; “Eu não pus o lixo no caixote (Katty)”; A higiene oral (Flávia)”; “O comportamento do aluno” e “Respeitar os pais” (Jéssica II e Ricardo) e “O menino rebelde que parte os vidros” (Margarida).

As restantes crianças ocuparam-se de diferentes tarefas, sendo que todas desempenharam um papel: “Há pessoas que leem o texto e há pessoas que fazem o texto e há outras que seguram o cenário” (Jonathan Test, 9 anos, Nota de campo nº48, maio 2015).

De referir que a representação, neste caso de episódios que retratam um quotidiano, dá a conhecer um ponto de vista a partir do qual as crianças pretendem lançar uma chamada de atenção, tal como refere Ribeiro, sobre esta “modalidade expositiva de representação, ao se dirigir diretamente ao espectador por meio de intertítulos ou vozes, expõe uma argumentação acerca de uma realidade, um acontecimento ou tema” (Ribeiro, 2005, p.623).

Escritas as histórias era tempo de colocar mãos à obra e fazer as personagens, os adereços, os pequenos cenários e a estrutura do palco para o teatro. Cada história tinha um pequeno cenário e várias personagens, criadas e definidas pelos autores das histórias que decidiam e escolhiam todos os detalhes associados à sua história.

Os cenários foram produzidos em cartolina e as histórias lá desenhadas, pelas crianças, que procuraram fazer uma completa associação entre os conteúdos da narrativa aos desenhos que a ilustravam.



Imagem nº27: “É o desenho para o teatro sobre a higiene oral. Tem a escola, tem salas, a casa de banho e mesas, o quadro e janelas. Para ensinar os meninos a higiene oral” (Flávia, 25 de maio 2015).

Aos poucos, as ideias sobre todos os pormenores iam sendo trabalhadas com vista a obterem o melhor resultado possível. As crianças queriam dar o seu melhor e empenhavam-se em criar uma envolvência que desse o máximo de realismo e vida à história contada:

“Nos bonecos, podíamos ver qual eram as nossas personagens e podíamos começar a abanar os bonecos a fazer de conta que ele estava a falar”, Ricardo

“Eu tenho lá, para fazer os cabelos, fios de quando fiz o tereré. Tirei e guardei e podemos fazer isso para os cabelos ou enfeitar a saia”, Flávia

“Também podemos ler os nossos textos, que nós fizemos”, Ricardo (Nota de campo n°37, fevereiro 2015).

No decorrer deste processo, as crianças entenderam que seria interessante dar um nome ao palco do teatro, tendo decidido que se chamaria “Teatro das lições”. Mais uma vez, as crianças coordenaram o decorrer do processo de construção do teatro, embora com algumas interferências dos adultos, como teremos oportunidade de analisar no capítulo seguinte:

“Desta parte até aqui em cima cortávamos, mas esta parte não cortávamos e, depois, quando cortávamos fazíamos assim e tentávamos não rasgar, púnhamos, assim, um bocadinho de fita-cola e, quando fossemos a dobrar, ficava assim” (Ronaldo, Nota de campo n°47, maio 2015).

Paralelamente à construção de todos os elementos que tornariam viável o *teatro das lições*, as crianças aspiravam que a sua apresentação ocorresse num local com a maior visibilidade possível. Pretendiam que fosse visto pelas crianças que frequentassem a EB/JI do Lagarteiro, mas também pelas respetivas famílias, assim como por professores e funcionários.

No entanto, apesar de várias negociações com o professor tutelar e com a coordenação da escola, o único momento disponibilizado para esse efeito seria a festa de fim de ano dos finalistas do quarto ano de escolaridade. De referir que as crianças poucas possibilidades tiveram de negociação com a coordenação.

Sendo assim, o *teatro das lições* foi apenas exibido para os alunos do quarto ano e professores da EB/JI do Lagarteiro que marcaram presença na festa de fim de ano, para os finalistas do quarto ano, que teve lugar na Escola Básica e Secundária do Cerco.

Ainda assim, as crianças não desmotivaram e ficaram satisfeitas por terem a oportunidade de darem a conhecer o seu trabalho, mesmo que se tratasse de um público bastante mais restrito do que o ambicionado.

Para o evento prepararam uma breve apresentação, para a construção da qual todos contribuíam e que ficaria a cargo de duas crianças. O texto que em baixo se apresenta contou com a participação de uma professora de apoio que, no momento da sua construção, se juntou à turma e fez questão de o orientar, como veremos adiante:

“Boa tarde, senhoras e senhores, meninas e meninos!
Somos os alunos do quarto ano da Escola do Lagarteiro e temos o prazer de vos apresentar o Teatro das Lições!
Esperámos que gostem!
Ah, ah...
E, por favor, desliguem os telemóveis ou coloquem-nos no silêncio...
Obrigado!” (Nota de campo nº50, maio 2015).

No final da apresentação do teatro das lições as crianças fizeram um balanço positivo, ainda que cada uma à sua maneira, revelando o lado que menos agradou no decorrer deste processo:

“Gostei mais de fazer as pinturas e não gostei de fazer os textos, porque eu gosto de pintar com tintas e, às vezes, não consigo pensar nos textos. Correu bem as pinturas do cenário e correu mal a cortina, porque ficou tudo... mas tudo muito colorido, o cenário, e ficou a cortina a incomodar quando nós puxávamos” (Katty, Nota de campo nº53, junho 2015).

7.1.3 Queremos Fazer Mais e Melhor

Até ao momento demos a conhecer algumas das ferramentas/iniciativas a que as crianças recorreram para tornar a sua participação ativa com vista à mudança. A venda de artigos usados com o objetivo de angariação de dinheiro para a impressão do jornal “Os pequenos jornalistas”, o filme “O bairro do Lagarteiro pelas mãos dos pequenos jornalistas”, os cartazes de sensibilização para a EB/JI do Lagarteiro e o “Teatro das lições” foram algumas estratégias utilizadas com vista à mudança.

Quadro XXIII – Estratégias da Mudança

Venda de Artigos Usados	Jornal “Os pequenos jornalistas”	Filme “O bairro do Lagarteiro pelas mãos dos pequenos jornalistas”	Cartazes de sensibilização para a EB/JI do Lagarteiro	“Teatro das lições”
-------------------------	----------------------------------	--	---	---------------------

Ainda assim, as crianças revelaram sempre uma enorme vontade em fazerem mais e melhor. Consideravam que muito havia a fazer, tanto pela escola como pelo bairro, e era preciso fazer sempre mais e mais.

Nesse sentido, procuraram ajuda nos meios que consideraram passíveis de o fazerem. As crianças apontavam instituições de referência que, segundo elas, detinham o poder máximo da

mudança. A coordenação das escolas (independentemente de qual) e a Câmara Municipal do Porto encontravam-se no topo desta lista.

Por este motivo, quase sempre que eram debatidos temas que envolvessem uma mudança que envolvesse financiamentos e não comportamentos, as instituições eram chamadas à discussão.

As problemáticas que envolviam a escola foram tratadas de várias formas pelas crianças, como vimos anteriormente, tendo recorrido ao jornal, aos cartazes de sensibilização mas, também, ao teatro das lições com vista a uma mudança. No entanto, consideravam indispensável um contacto com as instituições, solicitando-lhes ajuda para o que se achavam incapazes de resolver:

“Fazemos aquela reunião para dizer à coordenadora para dizer, para mandar arranjar, já não é trabalho para nós... Temos de falar com a pessoa que manda na escola”, Quaresma
“A professora coordenadora, porque é a diretora...”, Ana Rita
“Podíamos falar com a câmara do Porto. Pedimos à *stora* para... ela fala com a diretora de não sei o quê e fala com o presidente não sei o quê”, Chuck Norris
“Marca uma reunião...”, Quaresma (Nota de campo nº22, maio 2014).

Nesta ordem de ideias surgiu a necessidade de agendar reuniões com a coordenadora da EB/JI do Lagarteiro, para que as crianças pudessem dar a conhecer as suas preocupações mas, também, de conseguirem auscultar as possibilidades de reposta perante as mesmas.

Foram duas as reuniões solicitadas à coordenadora da escola EB/JI do Lagarteiro, com vista à exposição de situações que as crianças consideravam inaceitáveis e para as quais pretendiam antever resoluções.

Para cada uma delas, as crianças prepararam-se atempadamente. Os elementos que assim o pretendessem davam ideias que eram apontadas no quadro. Em seguida, eram votadas as mais pertinentes para serem desenvolvidas no âmbito da reunião e criavam uma sequência de perguntas.

Desde o momento de acolhimento até ao da despedida, nada era deixado ao acaso:

“Bom dia! Está bem-disposta?”, Quaresma
“Bom dia”, Phineas
“Nós queríamos fazer uma reunião do que está mal na escola”, Mascarenhas
“Mais valia dizer assim esta reunião é sobre o que está mal na escola. Podemos-lhe fazer umas perguntinhas?”, Chuck Norris
“Nós podíamos dizer o que achamos que está mal na escola”, Quaresma (Nota de campo nº26, junho 2014).

No decorrer das reuniões as crianças expuseram as problemáticas identificadas e solicitaram comentários sobre as mesmas, no sentido da sua resolução. Cada criança era responsável por expor um problema e ler a questão que lhe estava associada, aguardando uma resposta.

Em ambas as situações, as crianças demonstraram responsabilidade no acolhimento da pessoa convidada e no modo como desenrolaram os assuntos a abordar:

“Tem de se sentar no nosso lugar de honra. Tem de ser muito bem tratada. Não quer um suminho ou um pão? [alimentos disponíveis em cada sala, oferecidos pela escola aos alunos]”, Tiago I

“Nós estamos a fazer uma reunião, vamos dizer as coisas que achamos que estão mal na escola. Vou começar. Bom dia professora”, Quaresma

“Queremos fazer uma reunião sobre o que está mal na escola”, Phineas (Nota de campo nº26, junho 2014).

No decorrer das reuniões as crianças foram devolvendo os assuntos à coordenadora da escola, aguardando obter uma solução para os mesmos. Nem sempre a resposta agradava às crianças, no sentido de não apresentarem uma imediata solução mas, por vezes, tal acontecia. Ainda assim, não foi feita uma avaliação, pelas crianças, do efeito que as reuniões com a coordenação da escola possam ter surtido efeito:

“Alguns quadros interativos estão estragados e nem todas as salas os têm”, Jéssica I

“Ora bem, quanto aos quadros interativos já chamei cá o senhor. Esteve cá o técnico da câmara para vir arranjar os quadros interativos e os computadores das salas, que estão avariados. E, hoje, esteve cá outra vez e ele vem durante a semana toda, ele vai cá estar para pôr tudo direitinho. Pronto”, Coordenadora

“Nem todos os computadores estão a funcionar e há salas que não os têm”, Dinis

“Pronto, foi o que eu disse, já está aí o senhor para vir arranjar os computadores que estão avariados”, Coordenadora (Nota de campo nº26, junho 2014).

Paralelamente às reuniões com a coordenação da EB/JI do Lagarteiro, as crianças perspetivaram outra ferramenta com vista à mudança, neste caso, o envio de uma carta, através de correio eletrónico, dirigida ao presidente da Câmara Municipal do Porto, Rui Moreira.

Como habitualmente, a ideia surgiu no âmbito de uma conversa sobre o que estaria pior na escola e no bairro. A esse propósito também tinha surgido a ideia de reunir com a coordenadora da EB/JI do Lagarteiro, como vimos anteriormente:

“Falar com o Rui Moreira, através do presidente da junta”, Dinis

“Falar por telemóvel, peço à minha avó que ela tem o número”, Mascarenhas

“Podíamos fazer no computador e mandar”, Ludmila

“Pedíamos à professora coordenadora para falar com a câmara municipal para mudarem os quadros interativos”, Ana Rita
“Encontrar o número de telefone da câmara...”, Sofia
“Vamos procurar no facebook... vamos à câmara municipal e vemos”, Chuck Norris
“Vais ao facebook, tiras o número e depois dás à professora Maria João”, Quaresma
“E a professora Maria João liga”, Ana Rita
“Mandar um *email*! Cada um dá a sua ideia, depois apontamos num papel e escrevemos”, Quaresma (Nota de campo n°22, maio 2014).

A intenção de enviar uma carta via correio eletrónico dirigido ao presidente da Câmara Municipal do Porto tinha como principal objetivo apresentar à autarquia algumas das reclamações apontadas pelas crianças à escola e, simultaneamente, solicitar o apoio da Câmara para a sua resolução: “Pedimos que venha à nossa escola, à escola do Lagarteiro, para resolver alguns problemas” (Dinis, Nota de campo n°22, maio 2014).

O pedido, onde constava a lista de questões a resolver, foi enviado no dia cinco de junho de 2014, mas até à data não obteve resposta. Nesse mesmo dia, um técnico da Câmara Municipal do Porto dirigiu-se à escola para verificar a situação dos quadros interativos. Quando o viram, as crianças ficaram muito entusiasmadas, achando que fosse fruto das suas investidas nesse sentido:

“No final do dia apareceu um senhor da câmara do Porto para avaliar a situação dos quadros interativos avariados. Quando o viram entra, as crianças ficaram muito entusiasmadas, questionando-se se a sua vinda seria fruto do *email* que tinham enviado nessa manhã ou se teria sido fruto da reunião com a coordenadora da escola” (Nota de campo n°27, junho 2014).

Imbuídas no espírito de mudança, as crianças que participaram neste estudo, aquando da passagem para o quinto ano e para a EBS do Cerco, decidiram que gostariam de ir ainda mais além. Neste sentido criaram um grupo que batizaram de “Missão Ajuda Júnior” (MAJ) e que tinha como principal objetivo prestar ajuda a quem mais precisasse, ainda que geograficamente restrito aos bairros do Cerco do Porto e do Lagarteiro:

“Nós estamos aqui para ajudar”, Quaresma
“As crianças jornalistas, as crianças trabalhadoras, os pequenos trabalhadores, ajudamos as outras pessoas. Ajudar as pessoas que estão na escola e as do bairro do Cerco... ajudar os alunos desta escola e, se calhar, ajudar os do bairro do Cerco...”, Tiago I
“Ajudar os que precisam. Faz de conta, há meninos nesta escola que têm deficiência, nós podemos ajudá-los, mas também pode ter outra maneira de ser”, Quaresma
“Como vamos ajudar as pessoas?”, Bruce Lee
“Ajudar as pessoas que precisam, aquelas que têm dificuldades. Faz de conta, vimos um menino a gozarem com meninos deficientes, vamos lá e explicamos porque não gostamos,

porque também podem ter um menino na tua família assim. Precisam de ajuda. O Y estão sempre a gozar com ele. Metemos, fazemos tipo um cartaz a fazer: ‘não gozar os deficientes’, deficientes não... ajudar os que precisam!”, Quaresma (Nota de campo nº63, novembro 2014).



Imagem nº28: “Estava aqui um menino a pensar como poderia ser... o menino a mostrar o jornal e a dizer: ‘o nosso jornal’, com o jornal na mão, depois aqui outros todos entusiasmados a ver. Este está aqui a pensar como é que poderia ser o logotipo deste ano. Eu fiz um maior que era para saber o que era a dizer missão ajuda júnior, que é a missão deste ano” (Tiago I & Dinis, 26 de novembro, 2014).

Como habitualmente, as crianças fizeram uma tempestade de ideias da qual resultou uma missão que consideraram ser de ajuda júnior ao próximo, a quem precisasse dessa ajuda. A primeira proposta da MAJ passava por realizar uma campanha de recolha de alimentos para as famílias mais carenciadas das redondezas.

Esta proposta implicava um pedido de autorização à direção daquele estabelecimento de ensino, tendo sido as próprias crianças a agendar a reunião com o diretor do agrupamento na secretaria: “Estamos aqui para perguntar se podia marcar com o senhor diretor para ver se quarta dava para falar com ele às duas horas, o objetivo é nós pedirmos autorização a ver se ele nos deixa fazer uma recolha de alimentos aqui na escola para ajudar os que necessitam” (Tiago I, Nota de campo nº64, novembro 2014).

Familiarizados com este tipo de encontros, após o agendamento, o grupo sabia que era tempo de preparar minuciosamente a reunião para que nada falhasse. Todas as palavras a dizer foram escolhidas atentamente e, após reunido o consenso sobre as mesmas, foram passadas para o papel e, posteriormente, comunicadas pelo porta-voz ao diretor do agrupamento¹⁰¹.

¹⁰¹ Ver Apêndice IV.



Imagem nº29: Ensaio de entrevista (Dinis, 24 de novembro, 2015).

“Estamos aqui para explicar quem nós somos e o que viemos cá fazer. Nós somos um grupo de alunos que começou, o ano passado, a fazer iniciativas e um jornal. E, este ano, estamos a continuar. Este ano, demos um nome ao nosso grupo, que é missão ajuda júnior. Nós chamamo-nos assim, porque queremos ajudar os que mais necessitam. A nossa primeira ideia foi fazer uma recolha de alimentos na escola. Antes de mais queríamos-lhe pedir uma autorização para fazer essa recolha na escola” (Tiago I, Nota de campo 21R, novembro 2014).

O diretor acolheu bem a proposta e elogiou a iniciativa do grupo, embora os tivesse alertado para o facto de já existir uma turma (9º ano) com uma ação similar em curso – e em fase bastante avançada da iniciativa –, o que inviabilizava a proposta do grupo. Perante este cenário, as crianças desistiram do projeto de recolha de alimentos e aceitaram o convite que o diretor do agrupamento lhes dirigiu para se juntarem aos alunos mais velhos. Não obstante, ficaram um pouco desmotivadas com o enlace inesperado e deram pouco contributo para a recolha de alimentos da outra turma.

Neste momento, acreditamos que se deu um ponto de viragem no grupo que participou na presente investigação. Talvez tenham sido apanhados desprevenidos pelo facto de alguém se lhes ter antecipado na proposta de ideia e, a partir desse “revês”, algumas crianças iniciaram um processo (ainda que lento) de despreendimento face ao grupo que, aos poucos, se foi desmembrando. Era notório um sentimento generalizado de frustração, um sentimento com o qual muitas destas crianças têm dificuldade em lidar. Este primeiro entrave representaria o início do fim de grande parte do grupo, como veremos adiante.

Do projeto MAJ pouco ou nada resultou, já que mediante o impedimento de avançarem com a ideia da recolha de alimentos, as crianças decidiram não avançar com a missão ajuda júnior, não passando da intenção, deixando a ideia no papel. Nunca justificaram o motivo de tal ser, alegando apenas que não valia a pena. O único contributo dado pelo MAJ seria a construção e

publicação de uma notícia sobre a missão ajuda júnior no jornal “Sem Amarras”, uma publicação bimestral do Agrupamento de Escolas do Cerco¹⁰².

Para além desta situação, só haveria mais um projeto proposto pelas crianças que ficaria por concretizar, ainda que por motivos diferentes. A realização de uma ação de recolha de lixo na EB/JI do Lagarteiro, proposta pelo grupo, nunca viria a acontecer por falta de tempo. Eram muitas as iniciativas em curso e as crianças priorizaram outras, deixando a recolha do lixo por realizar:

“Um dia, podíamos vestir uma roupa velha e sabe o lixo que está lá fora? Muito lixo e podíamos até limpá-lo...”, Chuck Norris

“Não é preciso irmos com uma roupa velha, pedíamos à *fulana*... todos os meninos da escola”, Quaresma

“Somos nós que estamos a falar aqui, mas também há os outros meninos que deitam lixo para o chão, por isso, eles também têm de participar”, Ana Rita (Nota de campo n°22, maio de 2014).

Ainda que tal pudesse acontecer no âmbito do segundo ano letivo, à semelhança do documentário em vídeo cuja realização apenas foi possível no segundo ano, a ação para recolha do lixo na escola nunca mais voltaria a ser falada ou proposta pelas crianças.

7.1.4 Orgulhosamente.... Crianças



Imagem n°30: “É sobre os meus amigos, da minha sala, nós todos juntos somos grandes estrelas, é tipo um projetor a dizer que nós somos os maiores” (Diogo, 26 de maio, 2015).

“Gostei do projeto. Gostei de a conhecer, de ter uma boa relação com os meus colegas e com os meus professores. E gostei de, duas vezes na vida, fazer alguma coisa útil. Que me orgulhasse de mim e dos meus colegas... Quando for grande vou dizer assim: ‘ainda bem que eu fui para aquele projeto’. Agora sinto-me bem, porque ao menos fiz alguma coisa...” (Camila, entrevista, 1 de junho, 2015).

¹⁰² Ver Apêndice IV.

Ao terminarmos o capítulo sobre as crianças como agentes de mudança, não podemos deixar de realçar o sentimento de orgulho generalizado destas crianças pelos feitos concretizados. Ao longo de dois anos de trabalho de campo foram incontáveis os debates, as propostas lançadas e muitos os projetos concretizados, como tivemos oportunidade de ver ao longo do capítulo que aqui se fecha.

No decorrer deste processo de lançamento de ideias, planeamento e execução as crianças revelaram um enorme orgulho que crescia à medida que davam um passo na direção por eles apontada com vista à concretização (ou melhoramento) de algo a que se tinham proposto. Ao agirem como agentes ativos em prol dos seus objetivos, trabalhando no sentido de satisfizerem algumas das necessidades que sentiram (Ballesteros, 2016), as crianças revelaram satisfação e bem-estar.

Frequentemente esse orgulho era verbalizado ao longo do presente estudo:

“Orgulhosos por... eu, pelo menos, senti-me orgulhoso em ver algumas coisas do que fiz, que ajudei para o jornal”, Dinis

“Eu senti-me feliz e orgulhoso por saber que, durante este ano letivo, não estive a brincar, que tive a contribuir para o jornal”, Tiago I (Nota de campo nº28, junho 2014).

As crianças eram ouvidas e tinham uma voz própria, que se traduzia numa autonomia que foram conquistando ao longo de dois anos de trabalho de campo. As crianças sentiam-se capazes de tudo. A investigadora era consultada e questionada mas, a nossa interpretação é de que apenas o faziam por se tratar de um adulto fisicamente presente. Era uma consulta praticamente retórica como se constata em baixo:

“A minha avó já mora há quarenta e tal anos no bairro, ó professora. Vive com o meu avô. A minha avó tinha 9 anos quando chegou ao Lagarteiro”, Isabel

“Foi o que eu tava a dizer que podíamos perguntar à avó da Isabel que já mora lá há muito tempo, não é? E que ela pode saber mais do que nós e os nossos pais sabem, porque já mora há mais tempo ou outra pessoa que viva lá há muito tempo, mas eu acho que a avó da Verónica é perfeita”, Camila

“Ó Maria João, se você quiser, eu faço a entrevista à minha avó pelo telemóvel”, Isabel

“Primeiro é melhor pegar num folha e fazer as perguntas, como fizemos da outra vez, quando fomos entrevistar os outros. Depois pegas na folha, pegas no telefone, como vocês as duas disseram, pegas na folha e lêas as perguntas à tua avó pra ela responder”, Camila (Nota de campo nº76, fevereiro 2015).

As crianças consideravam-se, de certa forma, especiais quando comparadas com outras turmas que, embora também contribuíssem, não o faziam na mesma escala de importância

(assim o entendiam). A angariação de dinheiro sem ajudas terceiras, os contactos com a coordenadora da escola e com a Câmara do Porto com vista a solicitar uma mudança, entre outras ações, representaram múltiplos degraus na escada com vista à autorrealização pessoal e do grupo:

“A nossa turma fez que vêm arranjar a escola, que fizessem vir arranjar a escola e também a nossa feira foi para o jornal, nós vamos dar o jornal à nossa escola, os jornais... mesmo para pagar os jornais foi tudo graças a nós... as coisas que vão ter novas vai ser... aquele lado se for arranjado também foi graças a nós que pedimos ao senhor diretor e há muitas coisas para a nossa escola”, Quaresma

“Eu acho que a nossa turma teve mais importância porque... as outras também tiveram, como o segundo ano que teve o cuidado, a professora e o professor tiveram o cuidado de comprar terra, e isso, para arranjar dentro da horta para não estar como estava, mas a nossa mandou um *email* para a câmara para pedir para arranjar coisas na escola, tentou... se nós não conseguíssemos o dinheiro ia ser para arranjar a escola, e nós fizemos muitas coisas para tentar pôr a escola e o bairro melhor”, Tiago I (Nota de campo nº28, junho 2014).

Ao longo deste projeto, as crianças foram revelando um aumento de autoconfiança e de autoestima como vem sendo habitual em processos de participação (Hart, Newman, Ackermann & Feeny, 2004). As crianças preencheram necessidades de autoestima, através do autorreconhecimento das capacidades próprias de cada um tinha mas, também, do reconhecimento que receberam do grupo em que se encontravam inseridos. O reconhecimento seria um dos aspetos determinantes no processo de participação destas crianças já que, através deste, associaram-se os sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima fruto do envolvimento no projeto através da participação (Graham et al., 2010).

De um modo geral, o sentimento pelo grupo revelado era de orgulho, de algum poder individual (mas também de grupo), e um reconhecimento geral por parte dos que os rodeiam, não apenas dos que faziam parte da equipa:

“Senti-me feliz e orgulhoso por ajudar a fazer o jornal. Depois converti nalguma coisa que vai ajudar as pessoas do bairro, os meninos desta escola e, também, pôr o meu nome em algumas coisas no jornal e que vai aparecer, porque é sinal que eu ajudei a fazer o jornal”, Dinis

“Sinto-me feliz, porque fiz uma coisa que nunca tinha feito, na vida. Nunca tinha feito um jornal. Fiz várias atividades, mas nunca tinha feito esta e, como o Dinis disse, porque participei, por estar o nome em algumas coisas” (Tiago I, Nota de campo nº28, junho 2014).

As crianças demonstraram sentimentos de autorrealização, no sentido em que procuraram fazer algo mais do que haviam feito até à data e do que estavam habituados a fazer. Notoriamente usaram o seu poder e potencial no sentido de reunirem esforços com vista à realização do que se

propuseram fazer, tornando-se no que efetivamente eram capazes de serem/fazerem do qual resultaram sentimentos de alguns autonomia e independência:

“O terceiro ano também percebeu o nosso caso, em querermos ajeitar a escola, o terceiro ano ajeitou a horta, nós ainda... nós tipo... nós já andamos na escola há mais tempo, já estamos no quarto ano, sabemos um bocadinho mais, também quisemos fazer... não podemos ajeitar a escola toda, mas eles também perceberam o nosso lado... o quarto ano da professora Carlota, quando tivemos a tirar fotografias, estavam lá e meteram-se a fazer asneiras. Os mais pequenos, do terceiro ano, perceberam logo o nosso caso. Gostaram da atitude e eu gostei da atitude deles...” (Quaresma, Nota de campo nº28, junho 2014).

De um modo geral, as crianças revelaram níveis elevados de empenhamento e autonomia. Não obstante, como vimos ao longo de dois anos de trabalho de campo, a maioria das crianças não conseguia fazer uma boa gestão dos sentimentos de frustração. Quando se deparavam com alguma dificuldade, procuravam contorná-la mas, quando se tratou de uma retirada de protagonismo – outra turma havia tido uma ideia semelhante e já a havia colocado em prática –, alguns elementos tiveram bastante dificuldade em ultrapassar essa emoção, preferindo retirar-se de cena.

Sempre que havia um elogio, o grupo ganhava motivação para continuar e avançar com novas ideias. Quando acontecia um revês provocado, ou não, pelas próprias crianças, a postura da grande maioria era de desolação e autopunição:

“O que mais gostaste de fazer?”

“De tudo. Quando fomos elogiadas pelo nosso trabalho, fazer um cenário...”

“O que menos gostaste de fazer?”

“Foi quando nós não conseguimos fazer o jornal, quando eu soube isso, porque nós não tínhamos muitas coisas, estávamos muito atrasados” (Leila, entrevista, 29 de maio, 2015).

Rematando, podemos afirmar que as crianças que participaram neste estudo revelaram sentimentos assentes no reconhecimento generalizado perante si próprios e o outro, que se traduziu em sentimentos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima (Graham et al., 2010). A participação na pesquisa contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente na afirmação da identidade pessoal – desenvolvimento cognitivo e intelectual e de sentimentos básicos de satisfação e realização –, mas também social através de uma maior facilidade de comunicação e de trabalhar em equipa, partilhando a responsabilidade, promovidas pelo trabalho comum em prol de um mesmo objetivo (Hart, Newman, Ackermann & Feeny, 2004, p.22).

Capítulo V – Constrangimentos da Participação

8 Perspetivas e Conceitos

Ao longo do presente capítulo interpelamos os constrangimentos associados à participação e as suas repercussões no exercício de uma cidadania ativa das crianças participantes nesta pesquisa. Os constrangimentos aqui identificados apresentam-se em diferentes momentos da investigação, embora não sejam transversais à globalidade das crianças que nela participaram, e encontram algumas referências em diversos autores que passamos a citar.

Como tivemos oportunidade de analisar anteriormente, o contexto espacial, económico e social, em que estas crianças se encontram inseridas, apresenta-se como um importante fator a ter em conta na análise dos principais entraves ao processo de participação.

Em territórios de habitação social, como os bairros em estudo, há que ter em conta o que Wood (2016) denomina de *geografias de rejeição*. Estas são construídas a partir de estigmas e juízos de valor assentes em diferenças sociais, económicas, culturais, mas também de raça: “As vidas das crianças estão sob escrutínio e suspeita devido a atributos e ações identificadas com esse lado da cidade” (Wood, 2016, p.320).

Indicadores como a classe social e a raça encontram-se estritamente relacionados com as representações sobre estes territórios, cujos moradores são, frequentemente, associados a uma imagem negativa que contribui para incrementar o estigma para com estes lugares (Machado et al., 2009). As crianças encontram-se incluídas neste circuito, sendo igualmente alvo das mesmas representações que, por vezes, se traduzem num constrangimento à participação, na medida em que as interações e relações sociais que se desenvolvem nestes contextos, e as experiências que destas resultam, interferem no desempenho de ações participadas e cidadãs: “o espaço (e espaço de exclusão neste caso) é criado a partir de relações sociais” (Wood, 2016, p.317).

Este pode ser considerado um constrangimento, na medida em que cria barreiras invisíveis que podem interferir na participação. A criança absorve o que a rodeia, através de um processo contínuo de aprendizagem do qual resulta uma *cidadania adiada* que é apreendida e a partir da qual surge uma visão do espaço ocupado pelo sujeito na sociedade.

Entre os territórios destas crianças, e a par com o bairro, surge a escola, situada no seu epicentro. Esta faz parte integrante da comunidade e do seu espaço, motivo pelo qual é alvo do mesmo simbolismo, carregando os estigmas e exclusões apontados ao bairro de habitação social

e aos que nele habitam (Wood, 2016). Como constatámos anteriormente, a escola funciona como uma extensão do bairro, absorvendo as suas problemáticas e características.

Para além desta *geografia de rejeição* de Wood (2016), existem outras referências a constrangimentos associados à participação das crianças, como identifica Tisdall (2014). Alguns dos mais comuns referem-se ao tokenismo (como anteriormente analisámos), igualmente apontado por outros autores (Hart, 1992). Este remete para situações em que as crianças, embora possam ser consultadas, são instrumentalizadas em proveito dos adultos. Esta consulta resume-se, por vezes, apenas a isso mesmo, não se fazendo acompanhar de um diálogo, de uma troca, que acompanhe a evolução do processo de que esta consulta fez parte.

A estes constrangimentos acrescem outros, como a falta de retorno dado às crianças após as suas contribuições, ou os diferentes graus de envolvimento a que são sujeitas, não sendo possível avaliar o impacto das suas contribuições (Tisdall, 2014). Em determinadas situações, algumas crianças são regularmente consultadas, enquanto outras nunca o são ou, quando são, restringem as suas opiniões a um único tópico. A par destes fenómenos, acresce a eventual falta de efetividade de ações resultantes das suas opiniões. Por vezes, a participação das crianças não é assumida, nem decorre, nos moldes de outras (nomeadamente as políticas), podendo ser apartadas sempre que não vão de encontro às provenientes de grupos mais poderosos, nomeadamente o grupo dos adultos.

Tisdall (2014) alerta, ainda, para o facto de as crianças consultadas não serem representativas da generalidade das crianças, tratando-se apenas de uma amostra que não é representativa, à semelhança do que acontece no presente estudo. Esta autora apresenta, ainda, como constrangimento, os financiamentos associados à participação infantil que são, habitualmente, de curta duração implicando, em certo momento, o encerramento dos projetos, a saída dos técnicos e, conseqüentemente, a paragem da participação como tivemos oportunidade de constatar anteriormente.

A estes constrangimentos associados aos projetos de participação em que as crianças se encontram envolvidas, Kirby & Bryson (2002) somam as barreiras estruturais que se refletem em restrições de tempo e complexidades (formalidades, requerimentos) burocráticas no âmbito do próprio projeto participativo de que fazem parte: “As limitações de tempo e as exigências de produção podem pressionar os trabalhadores a fazerem as coisas; como resultado as crianças às vezes não conseguem tomar tantas decisões ou fazer tantas ações” (Kirby & Bryson, 2002, p.43).

Estes autores alertam, ainda, para certas atitudes e até para a linguagem utilizada por muitos adultos, que se revela como desencorajadora da participação das crianças.

Na presente investigação, ainda que as crianças tenham experimentado os constrangimentos de diferentes modos (mais direta ou indiretamente), estes sempre constituíram entraves à participação. Procurando transportar estes entraves à participação para a pesquisa realizada, apontamos alguns elementos chave que, de algum modo, constituiriam constrangimentos, apresentando-os ao longo do presente capítulo – sem qualquer ordem de importância ou cronológica – assim como as suas motivações e/ou consequências. Estes apresentam-se em três grandes categorias: o “ofício de aluno”; a relação entre pares; o (des) poder das crianças e o poder dos adultos.

Para uma leitura facilitada dos mesmos esquematizamos os constrangimentos no quadro, em baixo, a que surgem associadas ações e consequências. Recorde-se que nem todos os elementos presentes na tabela, em baixo, são igualmente comuns e/ou transversais à totalidade das crianças que participaram neste estudo.

Quadro XXIV – Constrangimentos da Participação

Constrangimentos	Ações	Consequências
- Ofício de Aluno	- Dificuldades no desempenho de algumas tarefas, por receio de um fraco desempenho (insegurança/timidez). - Assiduidade fraca. - Transição para o quinto ano de escolaridade.	- Atrasos nas sessões; - Atrasos na continuidade dos trabalhos; - Impossibilidade de realização e/ou participação em trabalhos; - Perturbação da generalidade do grupo.
- Relação entre Pares	- Dificuldades em trabalhar em equipa. - Comportamento ¹⁰³ : não cumprimento das regras criadas pelas crianças. - Conflitos entre pares (amuar; bater; gozar; insultar; provocar, etc.).	- Opção de não participar, mas mantendo-se na sessão; - Atrasos nas sessões; - Atrasos na continuidade dos trabalhos; - Impossibilidade de realização e/ou participação em trabalhos; - Perturbação da generalidade do grupo.
- O (des) Poder das Crianças	- Medição de poderes entre crianças e adultos.	- Poder das crianças. - Ausência de poder em prol do adulto.
- Poder dos Adultos	- Relações hierárquicas de poder.	- Interferência/inibição dos trabalhos; - Predomínio de imagens da criança enquanto incompetente.
Não participação devido aos constrangimentos provocados pela própria criança e/ou pelos outros.		

8.1 Ofícios da Criança e do Aluno: Constrangimentos e Limitações

“Nós fizemos poucas coisas este ano, porque nós somos crianças e gostamos de brincar...” (Ronaldo, entrevista, 29 de maio, 2015).

Como tivemos oportunidade de constatar, em diferentes momentos da pesquisa, as crianças revelaram inúmeras competências e mobilizaram heterogêneas ferramentas de participação. Aos poucos, foram dando voz às suas intenções identificando, analisando, criticando e construindo soluções. No entanto, ao longo deste processo, foram surgindo diversos constrangimentos associados a esta participação.

¹⁰³ Comportamento desajustado de acordo com as regras orientadoras do comportamento a adotarem nas sessões, criadas pelas próprias crianças no âmbito da pesquisa.

Alguns dos constrangimentos que se fizeram sentir remetem para dois conceitos sociológicos: o “ofício da criança” e “ofício do aluno”, ambos construções sociais associados à criança/infância (Marchi, 2010), que nos ajudam a compreender como a criança se posiciona no âmbito das limitações à participação que aqui apresentamos.

O “ofício da criança” surge como um “conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe” (Sarmiento, 2011, p.586) e que se vai transformando de acordo com as mudanças sociais contemporâneas que ocorrem na instituição escola, no seio da família e no modo generalizado como a sociedade vai alterando a sua visão e modo de encarar a criança e a infância.

Como seres sociais, as crianças têm papéis que lhe são socialmente atribuídos nesse período específico das suas vidas e tanto o “ofício da criança” como o “ofício do aluno” encontram na escola – instituição tradicional de socialização – o lugar onde a criança exerce o seu “ofício”, seguindo um papel institucional que lhe foi atribuído e que contempla a “construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil” (Marchi, 2010, p.190).

Na opinião de Sarmiento, os “comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar” promovem uma cartilha de “comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autónomo e membro da sociedade” (Sarmiento, 2011, p.586).

A este propósito, refere uma anulação do “ofício da criança” perante o “ofício do aluno”, na medida em que a uniformização da aprendizagem anula o indivíduo e todas as particularidades individuais, centrando-se apenas no seu papel de aluno:

“De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural” (Sarmiento, 2011, p.587).

Marchi acrescenta e alerta para essa “cartilha” a que denomina de “regras escolares” e que induzem a criança para um “ofício de aluno” que ela nem sempre encara com leveza, por nem sempre representar uma “tarefa” prazenteira:

“Desempenhar os ofícios próprios da infância não é tarefa simples ou isenta de esforço pelas crianças. Neste sentido, a aprendizagem do que acima chamamos de ‘regras do jogo

escolar' pode ser bastante penosa, pois as crianças são induzidas compulsivamente ao ofício de aluno: cabe a elas realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse" (Marchi, 2010, p.192).

A par do "ofício da criança" e do "ofício do adulto" estão os adultos, que desempenham os papéis de pais, professores, entre tantos outros que interagem com as crianças e são os responsáveis pelo "exercício contínuo de um poder normativo" (Sarmiento, 2011, p.584), como veremos adiante, no ponto sobre o poder do adulto.

Apesar da presente investigação acontecer à margem da instituição escola, desenrolou-se nas instalações da mesma e em horário letivo, fatores que devem ser considerados e tidos em conta, nomeadamente quando analisamos os constrangimentos da participação da criança, neste caso no contexto em que, a par com o seu "ofício de criança", maioritariamente desempenha o "ofício de aluno".

A realização de tarefas, para algumas crianças, viria a representar um constrangimento motivado, sobretudo, pela falta de confiança no desempenho do seu "ofício de aluno", como viemos a constatar.

O primeiro momento em que tivemos oportunidade de observar este comportamento aconteceu no âmbito da realização do desenho inicial e individual de apresentação, que viria a revelar-se uma tarefa difícil para alguns elementos do grupo. Durante a sua execução, algumas crianças demonstraram a necessidade de um reforço positivo constante por parte do adulto, como constatamos na nota de campo em baixo:

"Estavam sempre a perguntar-me: 'está bem? Está feio? Posso fazer assim? E se fizesse assim?'. A minha resposta era de sim a tudo, na tentativa de que fizessem o que realmente queriam fazer e não o que eu pudesse sugerir. Por mais que lhes diga que o desenho está bem e bonito, não se convencem. Apesar do reforço positivo que tento inculcar, parece que não está a resultar, pois continuam a dizer que o desenho está a feio e que não gostam do que fizeram. Por vezes, quando dou conta, já destruíram o desenho e voltaram a fazer um novo. Com algumas crianças, isto acontece vezes sem conta" (Nota de campo nº2, outubro 2013).

Durante o período dedicado à execução do desenho eram frequentes as interrogações sobre se estava bem ou mal, bonito ou feio, se podiam acrescentar isto ou aquilo. Independentemente do número de questões colocadas e das respostas obtidas, para algumas crianças, o resultado final era quase sempre um "desenho feio". Na perspetiva da criança, o resultado nunca

correspondia às expectativas e, por vezes, o desenho era rasgado e/ou amarrutado diretamente para o caixote do lixo.

Apesar dos esforços da investigadora no sentido de incentivar as crianças, procurando que tivessem a máxima liberdade de escolha e autonomia na realização do desenho, a necessidade do acompanhamento e do reforço positivo por parte do adulto eram uma constante.



Imagem n°31



Imagem n°32

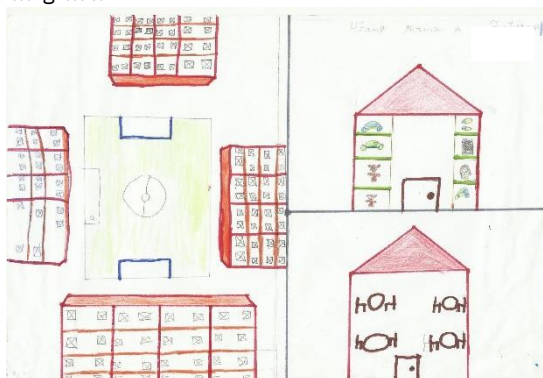


Imagem n°33



Imagem n°34

Imagem n°31: “Está feio, porque não está bem desenhado” (Chuck Norris, 17 de outubro, 2013).

Imagem n°32: “É um bloco... Que desenho mais feio. Eu estava a fazer à sorte. Eu não sei desenhar” (Tamis, 10 de outubro, 2013).

Imagem n°33: “Está horrível! Vou apagar e fazer outra vez!” (Diva, novembro, 2013).

Imagem n°34: “Está feio, sabe porquê? Estes prédios estão todos desorientados, porque um está maior, outro mais pequeno, está tudo desorientado, eu não gosto” (Ana Rita, junho, 2014).

Foram vários os momentos em que as crianças se inibiram de revelar todo o potencial que tinham, por classificarem quase tudo o que produziam de “feio”, demonstrando uma constante vontade em destruir o resultado final. Claramente, mostravam-se inseguros perante a autoconsideração de que as suas produções não correspondiam à qualidade expectável.

A este propósito, Sarmento alerta para o desempenho competente que é esperado da criança mas que “ao invés de ser prescrito por um guião pré-definido e sustentado numa rede de suporte

social estabilizada e bem definida, depende da sua capacidade e competência em confrontar-se com os obstáculos e em fazer prova da sua superação (Sarmiento, 2011, p.592).

No excerto, em baixo, apresentamos três exemplos de situações bastante frequentes, que revelam modos de estar bastante frágeis, marcados por muitos medos e inseguranças face ao seu desempenho como indivíduos:

“Hoje, o Chuck Norris voltou a alertar-me para o facto de não querer que o seu desenho fosse publicado no jornal, porque achava que estava feio. Mais uma vez, prometi não o fazer. (...) O Tiago I foi para o quadro ler as regras do grupo, que os colegas tinham ditado, para que as pudessem discutir em conjunto. Todos participaram, exceto o Bruce Lee, que não disse uma única regra. Teve vergonha, viria a confessar-me, mais tarde, nessa sessão. Todos estavam entusiasmados e empenhados com a elaboração das regras, à exceção do Chuck Norris que estava a viver tão intensamente as regras, que estava sempre a dizer que não queria ser expulso. Estava angustiado com a criação dessa regra e, conseqüentemente, com a possibilidade de ele próprio vir a ser expulso do grupo” (Nota de campo nº5, novembro 2013).

Como referimos na nota de campo, em cima, o desenho de Chuck Norris causou-lhe alguma inquietação tanto na sua realização como nas sessões seguintes dado que, durante algum tempo, fez à investigadora a mesma pergunta, ou seja, se o seu desenho iria ser tornado público através do jornal. Andava bastante preocupado com essa possibilidade, embora a investigadora já o tivesse negado diversas vezes. As insistências desta criança revelavam uma enorme insatisfação com o seu próprio trabalho, mas também traduziam desconfiança para com as intenções do adulto, duvidando que a vontade da criança viesse a ser respeitada, como analisaremos no ponto seguinte.

No caso de Bruce Lee, a sua opção em não participar na elaboração da lista de regras de funcionamento do grupo – perdendo a oportunidade de incluir a sua opinião sobre as normas que iriam regular as sessões até ao final do projeto – prendeu-se com alguma timidez. Esta criança usufruiu do seu direito à não participação, embora o tenha feito impelido por um constrangimento (timidez/vergonha).

A este propósito é importante diferenciar a não participação como resultado de um ou mais constrangimentos que a inibem (neste caso, a timidez) e a não participação como um direito que assiste à criança. Como teremos oportunidade de verificar, por vezes, a criança que opta não participar, independentemente do motivo, acaba por se sentir apartada do grupo e desmotivada. Como acrescenta Trevisan, ao participar, a criança vive experiências diferentes, das quais retira benefícios:

“Os não participantes, frequentemente identificados como participantes no mesmo nível dos que efetivamente participam, retirarão destas experiências diferentes efeitos, parecendo ser possível admitir-se, por exemplo, que os efeitos que são sistematicamente identificados como derivando da participação poderão não se encontrar nas crianças que optem por participar: o aumento dos sentimentos de pertença, da autoestima e valorização das vozes das crianças, do reforço da sua pertença social enquanto coletivo diferenciado e, finalmente, da aprendizagem que estes processos implicam, ficarão, assim, limitados para quem opta não participar” (Trevisan, 2013, p.146).

Sobre esta matéria, Hill (2006) alerta para o facto de, por vezes, as crianças não se sentirem confortáveis o suficiente para participarem de igual modo a título individual e/ou em grupo, agindo de diferentes modos, dependendo da situação em que se encontram, acabando por provocarem *nuances* nas informações por elas transmitidas.

Sob esta perspetiva recordamos ser enriquecedor utilizar diferentes métodos e ferramentas na recolha de dados com vista a facilitar o processo de participação, possibilitando a expressão das vozes das crianças da forma mais genuína possível (Greene & Hill, 2005).

Em outra situação, a mesma criança protagonizou um momento de não continuidade de uma tarefa, que lhe havia sido atribuída pelos colegas, perdendo a oportunidade de a executar, transferindo-a para outra criança. Perante o primeiro percalço a criança desistiu, não querendo dar continuidade ao trabalho, recusando-o:

“Quando acharam que todas as regras estavam feitas e correspondiam às suas intenções, as crianças acharam que as deviam escrever numa cartolina e afixar no quadro de cortiça, para que todos as pudessem ver. Inicialmente discutiram um pouco sobre quem deveria desenhar as letras e decidiram, unanimemente, que seria o Bruce Lee, porque consideravam que tinha bastante apetência para o desenho. Ele concordou e deu início [orgulhosos] à tarefa que os colegas lhe incumbiram mas, quando se enganou a desenhar uma letra, abandonou o trabalho e comunicou ao grupo que não lhe apetecia fazer mais” (Nota de campo nº5, novembro 2013).

A transição de parte do grupo, no segundo ano de trabalho de campo, para o quinto ano de escolaridade e para uma nova escola, a EBS do Cerco, também viria a provocar alguns constrangimentos na participação. Inicialmente, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e empenhadas com a continuidade na participação na pesquisa e tal refletia-se na excelente assiduidade e no fervilhar de ideias mas, com o passar do tempo, e após a motivação inicial do primeiro período letivo, o número de participantes foi diminuindo e o comportamento agravando-se, tendo sido várias as desistências ao longo do segundo semestre.

A desmotivação no grupo refletia-se cada vez nas ausências, sobretudo nas sessões que aconteciam na tarde em que a turma não tinha mais aulas, encontrando-se, assim, relacionadas diretamente com o horário letivo. Aos poucos, as desistências e ausências alternadas – faltavam durante longos períodos, mas depois voltavam – foram criando mal-estar entre os vários elementos do grupo, dando início a um rol de acusações aos pares pelo desinteresse e, em parte, pelo que consideravam o fraco empenho nos trabalhos comparativamente com o ano anterior.

Muitas horas foram passadas com as crianças a discutirem a questão das desistências e/ou das desmotivações. Rapidamente este tornou-se o principal tema em debate, já que alguns elementos não se conformavam com a atitude de grande parte dos colegas:

“Só o que não gostei foi os meninos terem desistido e, depois, inventarem coisas que não têm lógica nenhuma. Eu fiquei um pouco revoltada por causa disso. Eramos *prai* uns 20 alunos, uns 19... Começaram a desistir. Não foi por causa de haver poucos e, depois, vieram dizer que desistiu, que não ia dar, porque eram poucos... 19 alunos é pouco?! É?! Eu acho que não! Nós fizemos um melhor trabalho o ano passado do que este ano. Contribuímos mais, foi por causa disso... Também não gostei nada que as miúdas faltassem muito e, depois, diziam desculpas esfarrapadas. O Dinis até disse que não ia desistir, que gostava disto e que as miúdas não faziam nada... ele é que se está a *lixar* para isto. Não está a fazer nada...” (Camila, entrevista, 1 de junho, 2016).

Aparentemente, a mudança para uma nova escola tinha aberto várias janelas de oportunidades revelando que muito havia para fazer (e bastante mais tentador), fora das salas de aulas, do que participar num projeto de investigação. Uma escola bastante maior, muitos professores, muitas disciplinas (mais livros), novos colegas, alunos mais velhos (diferentes idades), entre outras, revelavam um imenso mundo que agora se abria e era tão diferente da escola básica.

À mudança surge associada uma imensa liberdade que contrasta com o controlo da escola de onde vinham. Na EB/JI do Lagarteiro tinham apenas uma professora (monodocência) – que os acompanhou do primeiro ao quarto ano do primeiro ciclo –, com quem se encontravam de segunda a sexta-feira, na mesma sala e horário. No recreio, o convívio acontecia com crianças entre os seis e os 12 anos de idade, num espaço limitado e controlado por funcionárias da escola. O contexto era, de certo modo, restrito e vigiado. Agora encontravam-se numa escola de grandes dimensões, com vários professores e funcionários, diferentes disciplinas e salas, múltiplos intervalos sem vigilância, enfim, um completo mundo novo à espera de ser explorado por quem ali chega pela primeira vez, como explica Bragança:

“Eles vêm para uma escola que é um mundo novo, que eles têm de explorar, que eles criam expectativas. É um mundo novo em termos de espaço e em termos de organização, em termos de professores, em termos de funcionários, tudo novo. Muitos deslumbram-se com esta novidade e, ao fim de um mês, têm a verdadeira percepção de que não são controlados. E não são controlados. Eles vão-se aventurando em coisas e é-lhes permitido. Para além de terem as liberdades nos intervalos passam a exigir liberdades na sala de aula. No caso concreto desta escola (EBS do Cerco) acho que o edificado é bonito, muito agradável, mas para crescidos. A diversidade de disciplinas não ajuda nada. A diversidade de professores não ajuda nada. A escola não é imensa, a escola vive com as circunstâncias que tem, com os alunos que tem, com o edifício que tem, com o que tem... Às vezes, consegue fazer milagres, outras vezes, não. A disparidade de mundos... acontece sempre assim” (Bragança¹⁰⁴, entrevista, julho 2015).

Segundo relatos das próprias crianças, este admirável mundo novo parecia estar na origem da mudança generalizada na motivação das crianças, tendo representado, sob a perspetiva das próprias crianças, um constrangimento à participação, no sentido em que algumas se foram mostrando desinteressadas:

“São vários professores e eles, pronto, perdem o controlo e isso. Antes era só uma professora e, se eles se portassem mal, a professora metia-os de castigo. Agora, só quem pode meter de castigo é só a diretora de turma, ainda por cima, é uma escola muito grande... Tem bufete, tem a loja do aluno... Eles pensam que já são os reis da selva!” (Camila, Nota de campo n°71, janeiro 2015).

Outros, ainda que em menor número, mostravam-se bastante mais dedicados e envolvidos com o desenrolar das atividades do que no ano anterior, como veremos adiante. De qualquer modo, a generalidade das crianças reconheceu que a transição para o quinto ano teve um impacto negativo no grupo:

“Mudámos... Acho que éramos até mais responsáveis antes. Na sua aula deixámos de ser mais responsáveis, deixámos de querer fazer o jornalismo e já não gostámos muito de fazer estas atividades assim. Deve ser porque a escola é mais cansativa, entramos mais cedo, estudamos mais... No quarto ano respeitávamos as regras. Agora, que estamos no quinto, estamos mais desorientados. Já não sabemos como é que são as regras, estamos todos malucos ou qualquer coisa. No quarto ano estávamos todos sossegadinhos, não falávamos, metíamos o dedo no ar... No quinto ano estamos muito desorientados... acho que o quinto ano é mais difícil” (Léon, entrevista, 6 de março, 2015).

¹⁰⁴ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

A par com os constrangimentos enunciados acrescentamos, mais uma vez, o pouco tempo disponível para os encontros com as crianças. Na opinião da investigadora, a curta duração das sessões nos dois anos de trabalho de campo em que decorreu a pesquisa, constituiu uma enorme limitação, impedindo os elementos do grupo de exercitarem ainda mais, e com maior plenitude, as competências de participação que demonstraram (Kirby & Bryson, 2002). Por falta de tempo, por exemplo, ficaria por realizar a ação coletiva para limpar a escola:

“Se ainda desse mais tempo podíamos fazer uma outra saída e vender mais jornais, só que não dá tempo... Se tivéssemos mais tempo podia ser que conseguíssemos vender todos os jornais, mas não conseguimos...” (Tiago I, Nota de campo n°28, junho 2014).

Ainda assim, a pressão do tempo não representou um impedimento ao desenvolvimento de uma boa relação com o grupo, no entanto, limitou a evolução da mesma. Como refere Spyrou, o tempo é um elemento importante no trabalho de investigação já que impede, por vezes, de criar relações mais fortes com as crianças de modo a aceder e conhecer as essências das vozes das crianças:

“Num esforço para diminuir os desequilíbrios de poder inerentes entre crianças e adultos durante a investigação, os investigadores tentam construir relações próximas e de confiança com as crianças. É por isso que a investigação social com crianças é, se bem feita, um empreendimento que exige tempo. Embora poucos argumentem o contrário, na prática as pressões de tempo, durante a investigação, impedem, frequentemente, que os investigadores construam verdadeiramente relações de confiança com as crianças e que deste modo tenham acesso a camadas mais profundas das suas vozes” (Spyrou, 2011, p.156).

A somar aos constrangimentos apresentados até ao momento, acresce a fraca assiduidade de um número significativo de alunos, com especial destaque para os da minoria étnica cigana. As ausências recorrentes atrasavam o andamento dos trabalhos, nomeadamente dos projetos que as crianças se propunham realizar. Muitas vezes, algo estava agendado e planeado, com tarefas distribuídas por todos e, quando um ou mais elementos faltavam, tinha de ser adiado para uma próxima sessão, o que viria a acontecer diversas vezes. No excerto, em baixo, Tiago (minoria étnica cigana), quando questionado sobre a não conclusão de um trabalho, justifica as suas ausências:

“Eu *tive* para criar uma história só que não consegui acabar. Eu estava a fazer uma história de como devia ter o comportamento na escola e em casa, mas não tive tempo. Eu estava a fazer, mas só que não tive tempo, não consegui acabar”, Tiago II
“Terá sido por teres faltado muitas vezes?”

“Às vezes, tenho de ir ao médico, eu estou a estar em consultas, por causa disto que eu tenho no corpo...” (Tiago II, entrevista, 29 de maio, 2015).

O “ofício de aluno” estaria na origem de diversos constrangimentos, tal como as limitações do tempo disponível para os encontros com as crianças. A par destes entraves acrescia a relação entre os pares, nem sempre fácil de gerir, como veremos em seguida.

8.2 Relações entre Pares

A par com alguns constrangimentos associados ao desempenho de tarefas, as crianças viriam a revelar dificuldades na relação com os outros, nomeadamente no trabalho em equipa. Algumas crianças, ainda que tivessem uma boa relação com os pares do grupo de trabalho, nem sempre conseguiam executar as tarefas a que se propunham e, frequentemente, mostravam vontade em continuarem sozinhos: “A Flávia decidiu fazer um desenho individual, porque não sabia trabalhar em grupo, nem estava a conseguir fazê-lo com um par. Também Ronaldo, Débora e Leila optaram continuar o trabalho sozinhos” (Nota de campo nº2P, março 2014).

Por vezes, a dificuldade de algumas crianças trabalharem em equipa prendia-se com o facto de considerarem certos colegas “difíceis”, não conseguindo chegar a um entendimento com eles. Estas “dificuldades” eram motivadas por diferentes questões.

Algumas crianças apresentavam-se como líderes e mediam forças na tentativa de monopolizarem o trabalho, provocando um certo mal-estar entre os pares: “A Violetta II e a Ana iam trabalhar a par, mas a Ana desistiu, porque a Violetta II tem dificuldade em trabalhar em grupo. Quer decidir e fazer tudo sozinha, segundo se queixou a Ana” (Nota de campo nº14, fevereiro 2014).

Outras eram rotuladas de preguiçosas, por não quererem trabalhar. Os colegas queixavam-se dessa inércia, acusando-os de se “encostarem” ao trabalho feito por outros e, posteriormente, quererem usufruir dos créditos.

De um modo geral, as dificuldades reveladas por algumas crianças, em trabalharem como uma equipa, constituiu um entrave à participação, na medida em que condicionaram o cumprimento de prazos e, em momentos específicos, afastaram as crianças responsáveis por esses constrangimentos:

“A Zeza e a Violetta I não conseguem avançar muito no desenho. Estão sempre a apagar e a dizerem que está mal e que têm de começar tudo de novo. A Anitta e a Ludmila trabalharam bem em equipa, somente a Camila é que não quis fazer nada e esteve sempre triste e amuada ao meu lado. A desmotivação é dela total. Supostamente, amouu porque a Anitta e Ludmila não a deixaram fazer uma parte específica do desenho. Por isso, desistiu de fazer o que quer que fosse. Segundo as colegas, essa acusação não era, sequer, verdadeira” (Nota de campo n^o5, novembro 2013).

A par das dificuldades no desenvolvimento de certas tarefas e no trabalho em equipa, algumas crianças apontaram o comportamento dos pares como um constrangimento que condicionou, de algum modo, o processo de participação, limitando o cumprimento de prazos e objetivos traçados pelas crianças.

Neste sentido, consideravam que os pares estavam a ter um comportamento “desadequado” sempre que alguém infringia uma ou mais regras criadas por elas próprias com vista a assegurar um bom funcionamento das sessões¹⁰⁵.

No excerto, em baixo, durante uma sessão em que definiam as regras do grupo, Tiago I mostra-se indignado perante a acusação de uma colega de não estarem a trabalhar. Perante isto, reage acusando-a com duas regras que acabavam de ser combinadas por todos – o não falar para o lado e o estar bem sentado –, por considerar que a companheira em questão não as estava a cumprir:

“Trabalhar com empenho! [sugestão de uma nova regra]”, Leila

“Não estamos a fazer nada!”, Katty

“NÃO ESTAMOS A FAZER NADA?! ESTAMOS A ESCREVER AS REGRAS! Tu é que não estás a participar! Estás a falar, estás mal sentada!”, Tiago I

“Agora é que o Tiago I disse tudo...”, Flávia (Nota de campo n^o5C, março 2014).

As regras eram levadas muito a sério pelas crianças, que faziam questão de as cumprir e assegurar que os outros também as cumpriam tendo, para esse efeito, criado uma tabela de registo de comportamentos. No final de cada sessão, o grupo tirava uns minutos para um momento de autorreflexão, em que cada um fazia um resumo de como se tinha comportado e concluía qual a cor que mais se lhe adequava (verde, amarelo ou vermelho).

¹⁰⁵ Para o grupo do quarto ano de escolaridade, no ano 2013/2014, as regras eram as seguintes: quem se portar mal pode ser expulso (duas vezes); a expulsão depende da votação; respeitar a opinião dos colegas; não interromper os colegas e a Maria João; não falar alto; colocar o dedo no ar para falar; trabalhar com empenho; trabalhar em grupo; trabalhar com entusiasmo; ajudar a professora; não tirar o material sem pedir.

Sempre que alguém desrespeitava as normas, os restantes atuavam, chamando a atenção embora, muitas vezes, o fizessem num tom mais elevado o que, por si só, contribuía para a destabilização do grupo: “Eles estão a falar sem pôr o dedo no ar! Eles não estão a cumprir as regras! REGRAS, REGRAS, REGRAS!” (Tiago I, Nota de campo nº4C, março 2014).

Praticamente em todas as sessões as crianças discutiam a propósito do comportamento de um ou mais elementos e, quando tal acontecia, instalava-se a confusão e o grupo dava início a uma acesa discussão sobre quem não estava a cumprir as regras. Cada vez que tal acontecia tinham de parar o que estavam a fazer e/ou a dizer para chamarem a atenção de alguém, queixando-se que não se conseguiam concentrar e/ou comunicar eficazmente: “Posso pôr em pausa [o gravador] para GRITAR BEM ALTO PARA ELES SE CALAREM?!” (Léon, Nota de campo nº10, janeiro 2014). Estes momentos prolongavam-se bastante, encurtando ainda mais o tempo (já escasso) das sessões.

Por vezes, as crianças chegavam a fazer propostas de expulsões do grupo, motivadas pelo comportamento: “No final da sessão, o Quaresma disse que queria fazer uma votação com o objetivo de fazer uma expulsão, porque achou que a Ana Rita se tinha rido demais. Votaram sobre a possível saída da Ana Rita [sob o olhar angustiado da criança em questão] mas, como não obteve a unanimidade dos votos, a criança continuou no grupo” (Nota de campo nº14, fevereiro 2014).

Embora várias crianças quase tenham sido afastadas do grupo, apenas uma foi expulsa. No entanto, pouco tempo depois e por imposição da própria mãe, regressaria ao grupo, como veremos adiante. Nesta conversa, o grupo queixa-se da atitude da criança em questão:

“É *xunga*...”, Raquel

“Este dia ela fica mas, nos outros dias, não vem”, Ana Rita

“E a Raquel: ‘é *xunga*!’ Não tem nada a ver com *xunga*! Ela porta-se mal é expulsa, não é nada de *xunga*”, Débora

“Para mim, o castigo dela não era sair para sempre, que era um bocado duro, aqui desta aula, mas sair para as duas próximas aulas, não vir. Também não sair para sempre, também não vai, é a terceira vez, não vai continuar mais duas aulas”, Tiago I

“Sempre que se portar uma vez mal, ou duas, fica uma semana inteira sem ir, fica de castigo. Nas próximas semanas, se ela se portar mal, fica assim”, Ronaldo (Nota de campo nº6C, abril 2014).

Certas crianças, quando algo não corria como desejavam e/ou planeavam, tinham momentos de amuos, zangas e/ou choros. Conhecedoras desta realidade, as outras crianças espicaçavam e provocavam-nas ainda mais, enquanto outras, antecipavam esses momentos com advertências, procurando evitá-los:

“O Paulo estava a dizer que queria ser o líder, mas não pode ser assim, nós temos de votar todos. E se nós votarmos tipo... se nós todos tivermos de acordo que é o Ronaldo, é o Ronaldo. NÃO VAIS COMEÇAR A FAZER BIRRAS PARA SERES TU!”, Leila
“Eu sei... [amado e a fazer beicinho]”, Paulo (Nota de campo n°29, outubro 2014).

Os constrangimentos na participação, associados ao comportamento, eram muito considerados pelas crianças que se insurgiam contra tais posturas, considerando-as perturbadoras para as que se assumiam empenhadas na participação. Estabeleciam uma associação direta entre o comportamento e o trabalho realizado:

“Mais vale poucos e bons, do que muitos e maus. Nós estivemos poucos, mas conseguimos remediar, fazer as coisas, fizemos um muito bom trabalho, enquanto, quando vinha aquele pessoal todo era muita confusão. Estavam sempre uns a mandar calar os outros, mandar calar, ameaçar, bater... a chamar nomes e a insultar” (Camila, entrevista, 1 de junho, 2015).

Todos estes fatores representaram constrangimentos à participação e contribuíram, como veremos adiante, para um certo (des) poder das crianças que, em diferentes momentos, se refletiu nas limitações à sua própria participação.

8.3 O (des) Poder das Crianças: “Apanhamos Medo do Adulto e Perdoámos”

O poder das crianças, ou a ausência dele, foi uma questão flutuante e transversal ao longo da investigação. Quase todos os momentos seriam marcados por uma luta de poder, mais ou menos evidente, entre crianças e adultos, na qual as primeiras procuravam encontrar o seu lugar de direito num mundo em que os adultos têm quase sempre a primeira e a última palavra a dizer, tal como refere Fernandes:

“Neste processo, o poder é um factor determinante, e à medida que se passa do nível mais baixo do exercício do poder infantil, que é a adultocracia (ou seja, a anulação de qualquer espécie de acção das crianças) e se começa a percorrer um caminho que passa inicialmente pela sinalização e depois pela consulta e representação, inicia-se também um percurso crescente de acesso ao poder, à acção e participação” (Fernandes, 2005, p.123).

Foram diversos os episódios que retrataram as tentativas das crianças se afirmarem nas mais variadas situações mas, nem sempre foram tidas em conta, devido à cartilha de regras e normas universais a que estão sujeitas e sobre as quais não têm grande margem de manobra e/ou discussão. Por vezes, a autoridade do adulto falou mais alto e a criança não teve muitas

possibilidades de defesa perante o argumento de desrespeito pelas condutas convencionais, como no excerto em baixo:

“No âmbito da realização de um desenho sobre o bairro do Lagarteiro, o grupo de trabalho do Mascarenhas, Dinis e Chuck Norris entraram em acesa “discussão”. O Chuck Norris queria fazer os blocos de cores diferentes, enquanto os outros dois elementos consideravam que não, que todos deveriam ter a mesma cor. Naturalmente, as vozes deste grupo destacavam-se dos demais grupos, simultaneamente a trabalhar. Quando as crianças regressaram à sala, a professora deu um enorme raspanete às crianças recém-chegadas, acusando-as de se terem portado mal. A professora, na sua sala, tinha ouvido a discussão das crianças. Imediatamente, o Mascarenhas e o Dinis argumentaram que estavam apenas a discordar na forma de ilustrarem um desenho, ao que a professora reagiu, dizendo que tal não era desculpa e que as crianças se descontrolavam muito” (Nota de campo nº5, novembro 2013).

A medição de poderes entre crianças e adultos assumia as mais diversas formas e revelava-se em diferentes situações, sendo que as primeiras viriam a perder na grande maioria dos casos observados pela investigadora.

Outro exemplo teve a ver com a possibilidade de expulsão de um elemento do grupo pelos seus pares, por incumprimento das regras criadas pelas próprias crianças. Recorde-se que uma das normas previa a expulsão de um elemento, após dois avisos por comportamento desajustado. Neste caso, a Leila havia atingido esse limite pelo que, a próxima vez que se portasse mal, seria obrigada a sair do grupo mediante uma votação prévia. Esse dia chegou e os colegas votaram a sua saída, que obteve unanimidade. Assim sendo, aplicaram a regra da expulsão e a Leila foi obrigada a sair do grupo. No entanto, devido à intervenção do adulto, a situação viria a reverter-se como podemos comprovar na nota de campo, em baixo:

“Quando terminámos a sessão, a mãe da Leila estava à porta, à nossa espera com a filha banhada em lágrimas. Estava visivelmente zangada e queria pedir satisfações sobre o que tinha acontecido e o motivo que tinha levado a filha a ser expulsa. Calmamente expliquei-lhe que as crianças tinham regras, criadas por todos, inclusivamente pela Leila, perante as quais todos respondiam e, dado que a Leila se tinha portado mal três vezes, os colegas determinaram a sua expulsão. A mãe não aceitou as minhas explicações e exigiu que lhe fosse dada uma segunda oportunidade. Expliquei-lhe que não podia fazer isso, pois tratava-se de uma decisão do grupo. Então, virou costas e foi falar com algumas crianças que ainda estavam por ali e se preparavam para irem embora. Confrontadas com esta mãe, as crianças acataram o seu pedido (exigência) e aceitaram a Leila de volta ao grupo” (Nota de campo nº6C, março 2014).

A situação descrita, em cima, causou um imenso mal-estar entre as crianças. Pela primeira vez, aplicavam a regra que previa a expulsão de um dos membros e eram obrigadas a voltar atrás na decisão, por imposição de um adulto. As crianças, quando confrontadas com o pedido/exigência da mãe da Leila no sentido de esta regressar ao grupo, não foram capazes de recusar e aceitaram a colega de volta. A conversa, em baixo, teve lugar na sessão seguinte a este episódio, em que as crianças tentam explicar o que se passou a esse propósito:

“Depois, a mãe da Leila estava a falar com a Leila para ver o que é que se passou e disse que isto, para ela, era uma coisa que ela gosta muito, que estava a chorar daquela maneira e, depois, pediu se nós não podíamos dar uma oportunidade. E eu por mim deixei”, Tiago I
“Eu se fosse ao Tiago I, o Tiago I foi amigo mas, se fosse eu, não dava oportunidade. Regras é regras. Já não é a primeira, nem a segunda vez”, Quaresma

“Vocês definiram as regras e expulsaram a Leila mas, quando a mãe dela pediu, vocês voltaram atrás na decisão. Como é que isto vos faz sentir?”

“Apanhámos medo do adulto e perdoámos. Regras são regras”, Quaresma

“Tiveram medo do adulto?”

“Não”, Tiago I

“Foi por simpatia?”, Ana Rita [Ana Rita não tinha assistido à conversa com o adulto]

“Foi. Então, a mãe dela pediu-me e eu dei-lhe uma oportunidade”, Tiago I (Nota de campo nº7C, abril 2014).

Neste relato, apenas uma criança (Quaresma) assume que o medo do adulto foi o motivo do regresso da colega ao grupo, ainda que os outros o tenham negado e/ou se tenham remetido ao silêncio. No caso de Tiago I pareceu-nos ter tido vergonha em assumir que não foi capaz de dizer não ao adulto. As crianças tiveram receio de enfrentar uma mãe, acatando o seu pedido que mais se tratou de uma exigência, evidente no tom de voz usado com a investigadora e, mais tarde, com as próprias crianças.

Em outro momento, uma criança é alvo de repreensão da parte da professora por dizer o que pensa sobre uma funcionária da escola. Este episódio acontece na sequência de uma série de debates sobre *o que está bem e mal na escola*, em que as crianças expuseram as suas ideias, trazendo para discussão os pontos que apontavam como sendo positivos e negativos naquele contexto.

Em baixo, Mascarenhas descreve o modo como as funcionárias da escola que frequenta lidam com as crianças que são agressivas e lutam entre si. Este comentário surge a propósito do que pensa sobre a escola, nomeadamente sobre o que está mal naquela instituição. Esta é a sua opinião:

“Nós estamos a ver aqui umas seguranças, funcionárias. Não estou a dizer que elas não prestam, por acaso prestam, mas nós quando andamos à *porrada* e assim, discutimos, enervámo-nos, as funcionárias vêm e só vêm para fazer assim: ‘fiquem amigos e tal’. E, depois, vão-se embora. Depois tornam a andar à *porrada* e, a segunda vez, tornam a pôr e vão-se embora. Quando é à terceira elas passam-se e é como se quisessem desistir. Depois vão-se embora e deixam-nos andar à *porrada*” (Mascarenhas, Nota de campo n°12, fevereiro 2014).

Como referido anteriormente, com o passar do tempo, as crianças foram-se mostrando mais atentas ao meio que as envolvia mas, simultaneamente, mais críticas face a todos os elementos do seu quotidiano. O episódio que relatamos, em seguida, reflete a postura crítica de uma criança que, habituada a dizer o que vê e acha sobre determinado acontecimento, no âmbito do seu envolvimento participativo na pesquisa, transporta essa postura para outra situação e é repreendido por isso.

A criança em questão confronta uma funcionária, dizendo-lhe o que pensa sobre a sua atitude e é chamada à atenção, em frente à turma toda, sendo ainda repreendido pelos próprios colegas:

“Quando entrámos na sala a professora estava visivelmente chateada e chamou o Mascarenhas para junto de si, enquanto o resto da turma se sentava nos seus lugares. Afirmou estar muito desapontada e pediu para ele repetir exatamente o que tinha dito, naquela manhã, a uma funcionária da escola. Ele explicou que uns meninos estavam ‘à *porrada*’ e que foi avisar as funcionárias, mas que elas ‘andavam por ali’ e não faziam nada em relação ‘à *porrada*’. A professora ficou ainda mais furiosa. Praticamente a gritar disse-lhe que as funcionárias daquela escola trabalhavam muito e que os meninos é que não tinham educação e, por isso, andavam sempre às lutas. Repreendeu-o durante cerca de cinco minutos, em frente à turma toda e da investigadora. No final, perguntou aos colegas o que pensavam sobre o que o Mascarenhas tinha dito:

‘Elas andam sempre de um lado para o outro à chuva e tudo’, Diva

‘Não se diz isso, isso é ser malcriado’, Camila

As outras crianças não se pronunciaram, mas emitiram suspiros de indignação, à medida que abanavam a cabeça em sinal de reprovação. A professora estava tão furiosa que continuou a gritar com o Mascarenhas, repetindo as mesmas coisas, até que o mandou sentar-se no seu lugar e deu o assunto por encerrado” (Nota de campo n°14, fevereiro 2014).

No encontro que se seguiu à situação descrita, em cima, pedimos ao Mascarenhas que explicasse, mais uma vez, o que tinha acontecido com o objetivo de ouvir a sua versão sem a presença da professora. Os colegas também quiseram partilhar as suas opiniões sobre o sucedido, acrescentando detalhes à ocorrência. Na opinião de alguns, Mascarenhas não deveria ter falado daquela forma, dando-lhe pistas sobre como poderia ter falado e agido. De um modo geral, todos se mostraram solidários com as funcionárias, por quem revelavam bastante apreço.

Em nenhum momento as crianças levantaram o véu sobre o direito de Mascarenhas à sua opinião e, conseqüentemente, à expressão da mesma perante o adulto. Ainda assim, Mascarenhas manteve-se inabalável, mantendo a sua versão e opinião perante o sucedido:

“Eu disse: ‘Olhe eles à *porrada*’. E ela: ‘está bem, já vou separar’. E eles andaram à *porrada*. O cigano ia dar *porrada* e eu mandei fugir o outro... depois, eu disse: ‘Vai separar em que dia? Já está tudo resolvido!’ E, depois, disse para eles desculparem e, eu, não sou segurança profissional”, Mascarenhas

“A professora disse que ele tinha dito às empregadas que elas só estavam ali para enfeitar”, Camila

“Porque é que disseste isso?”, Zeza

“Dizem asneiras à nossa beira...”, Mascarenhas

“Dizias de uma maneira educada, não era: ‘As funcionárias estão aqui para quê? Para enfeitar?!’, Dinis

“Ele podia dizer, sabe como? ‘Você também anda aqui, toda a gente andava à *porrada*, não é? Mas você podia ir ali separar, por favor?’”, Zeza (Nota de campo nº15, fevereiro 2014).

Ao longo de toda a investigação foi possível verificar que as crianças, por vezes, confrontaram o poder do adulto num registo quase semelhante ao que fariam com os seus pares. Um dos exemplos decorre de uma reunião que as crianças solicitaram à coordenadora da escola, mostrando-se bastante descontraídos na colocação das questões que previamente prepararam e anotaram.

Quando “confrontado” com determinadas questões, o adulto quase sempre devolveia a pergunta que lhe era dirigida à própria criança:

“Acha que esta escola é organizada?”, Tiago I

“Podia ser melhor organizada, podia, mas alguns meninos não deixam que a escola seja tão bem organizada”, Coordenadora

“O que está mal na escola?”, Sofia

“Deixa-me lá pensar um bocado... o que está mal na escola... podíamos, talvez, ter uma escola mais nova, mais bonita... Os meninos podiam portar-se melhor, também, nos intervalos. Não deitar lixo para o chão que eu vejo, muitas vezes, os recreios cheios de pacotes de leite, pacotes de sumo, sacos de lanches... Se vocês evitassem isso, a escola seria mais organizada, mais limpa, pelo menos, não é?”, Coordenadora

“Acha que o material da escola está bem conservado?”, Phineas

“Como sabem nós temos aqui um material antigo, em algumas salas, que não está a ser utilizado, neste momento. Mas, também sabem que temos salas com material novo e acho que vocês tem estado a conservá-lo como deve ser, não é? Porque o material é todo para ser bem conservado, não é para estragar e temos salas com material novo e estão muito bonitas. Isso depende dos meninos, os meninos é que devem saber conservar o material que têm na escola”, Coordenadora (Nota de campo nº24, maio 2014)

De vez em quando, o adulto assumia o compromisso de dar resposta às solicitações da criança, como veremos no ponto seguinte, outras era a própria criança a contrapor as ideias do adulto. No exemplo, em baixo, as crianças entrevistaram uma moradora do bairro do Lagarteiro com o objetivo de conhecerem a opinião dos residentes sobre este local.

A pessoa em causa deu a sua opinião mas, como esta não ia de encontro ao que Quaresma achava, não se limitou a ouvi-la, querendo dar igualmente o seu parecer sobre o assunto e, neste caso, confrontá-la:

“O que gostava de mudar no bairro?”, Sofia

“Tudo, começando pela escola, fazer creches para crianças, infantários, tudo”, Moradora

“Você disse que não havia infantários, mas há ali o infantário e o ATL...”, Quaresma

“Não! Havia de haver novos infantários, creches para crianças, lares para a terceira idade, um café dentro do bairro, uma mercearia dentro do bairro, que não temos, tanta coisa que precisava de ser mudada...”, Moradora (Nota de campo nº28, junho 2014)

Quando questionadas se seriam capazes de mandar em algo – assumir o controlo da casa, da escola ou de qualquer outro lugar –, algumas crianças consideravam que tal significaria o caos total. Achavam que as crianças precisavam de muita aprendizagem com vista a serem capazes de uma gestão idêntica à dos adultos. A ausência de regras era o denominador comum que parecia impossibilitar a previsão de tal cenário:

“Elas não mandam, porque elas não pagaram nada. Não compraram as coisas. As cadeiras, nem os quadros... e isso. Elas não compraram a escola” (Violetta II, entrevista, 12 de novembro, 2013).

“É os adultos, porque elas estão sempre a embirrar, sempre à luta... Os professores são adultos e conseguem fazer. As crianças não conseguem fazer, têm de aprender primeiro” (Flávia, 9 anos, entrevista, 14 de abril, 2014).

As crianças reconheciam certas capacidades aos adultos, que elas próprias consideravam não terem, motivo pelo qual defendiam que tanto poder nas mãos dos mais pequenos poderia ser prejudicial, no sentido em que se acomodariam e não fariam mais nada do que brincar, sem qualquer tipo de responsabilidade associada. Por esse motivo, consideram que os adultos são mais capazes, embora com algumas ressalvas já que, de certa forma, as crianças vão mandando à sua maneira:

“Se fossem elas a mandar faziam tudo o que quisessem, estragavam tudo, os pais deixavam fazer tudo o que eles quisessem. Não faziam os deveres, não vinham para a escola, ficavam o dia todo em casa a jogar *playstation*” (Quaresma, entrevista, 13 de novembro, 2013).

“Os adultos têm mais capacidade e pensam melhor. Porque a maioria pensa que sabe mandar, mas a dada altura vem aí os pais, e em vez de pagarem eles, pagam as funcionárias. O pai do filho que está a mandar de certeza que não sabe que é o filho que está a mandar, a expandir mais isso e, depois, bate às funcionárias” (Mascarenhas, entrevista, 4 de novembro, 2013).

“A minha sobrinha manda nos pais. Manda comprar aquilo e eles compram, manda comprar o outro eles compram...” (Zeza, entrevista, 20 de janeiro, 2014).

O (des) poder que as crianças atribuíam umas às outras era por elas justificado com base em constatações de situações vivenciadas mas, também, em hipóteses levantadas. Nesta perspetiva, consideravam-se incapazes de assumirem o controlo, de mandarem no que quer que fosse, pela simples razão de serem crianças. Para elas, esse argumento era o suficiente.

Podemos, assim, referir que um dos entraves que continua a subsistir na assunção de uma participação infantil mais consolidada e reconhecida é a dificuldade que os seus principais atores têm em se assumirem como sujeitos portadores de uma voz e de uma ação com significado nos seus contextos de vida. Tal deveria mobilizar dinâmicas que promovessem esse respeito por uma cidadania ativa.

8.4 O Poder do Adulto

No presente ponto abordamos a questão do poder do adulto no quotidiano da criança, nomeadamente os constrangimentos por eles provocados em dinâmicas participativas.

Quando um adulto interage com crianças, nomeadamente em contexto escolar (como foi o caso), é inevitável uma desigualdade de poderes, inata à circunstância em si. Mesmo que o percurso se traçasse à margem da instituição de ensino tal poder estaria sempre presente, como uma espécie de energia invisível a pairar no ar. Ninguém a vê ou palpa, mas existe e impõe-se como tal. Os comportamentos, as reações, tudo acontece um pouco em função do adulto que ali marca presença.

Ainda assim, procurámos alternativas aos espaços convencionais onde a autoridade do adulto é uma forte referência, como a escola, no sentido de libertar as crianças da presença do adulto/professor, na medida em que pode condicionar as suas ações e os seus discursos (Newman et al., 2009). Embora não o tenhamos conseguido – somente durante um curto período de tempo as crianças tiveram sessões num CATL, o que se aproxima do contexto escola – foi feito

um esforço nesse sentido, procurando que as vozes das crianças se distanciassem da instituição, como referido anteriormente.

Neste parâmetro, o contexto escola é potenciador de dinâmicas onde se registam relações hierárquicas, em que o poder é encarado e exercido de forma tradicional entre alunos e professores (Komulainen, 2007). A instituição ocupa, assim, o seu lugar e assinala a autoridade que lhe é atribuída, quer seja em termos simbólicos, quer formais. A criança sabe que está naquele espaço e tende a agir em conformidade com as regras que nele existem:

“Considerando como as vozes das crianças são produzidas dentro de contextos institucionais específicos, mais destaca o papel do poder em relação à autoridade do adulto. (...) O espaço estruturado e altamente controlado da escola incentiva as crianças a darem a "resposta correcta", enquanto que a área de recreio, mais controlada pela criança, lhes proporciona significativamente mais margem de manobra para recorrer a discursos alternativos, que em alguns casos comprometem ou contradizem os que elas utilizaram na escola” (Spyrou, 2011, p.5).

A presença física do adulto (Komulainen, 2007) é suficiente para marcar uma diferença que se acentua através da questão etária, da fisionomia, do próprio estatuto de “crescido” fruto da educação recebida e de uma cultura enraizada que dita o poder do adulto. Neste sentido, a investigação com crianças deve ter em conta o inevitável efeito da autoridade do adulto no decorrer da pesquisa, tal como defendem Delgado & Müller, ao referirem que se trata de uma “força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (Delgado & Müller, 2005, p.355).

Como recorda Tisdall (2014), a participação não se limita ao que a criança tem a dizer, mas também ao modo como crianças e adultos trabalham juntos. De certo modo continua a existir, nas relações entre adultos e crianças, a tendência de as proteger, quer no sentido de cuidar, quer no sentido de agir/falar por elas (Liebel, 2006), ignorando as suas competências participativas, nomeadamente de decisão. Nesta relação, a idade e a competência “configuram a dinâmica interativa da relação entre pesquisador e criança” (Francischini & Campos, 2008, p.5). As assimetrias existem e não podem ser ignoradas, devendo ser assumidas como ponto de partida para uma reflexão consciente da sua existência para que, a partir de então, seja feito um esforço concreto no sentido de minorá-las:

“No que diz respeito às relações envolvidas entre sujeito-pesquisador e sujeito-criança ressalta a assimetria entre eles, notadamente do ponto de vista do poder que detém o primeiro, num duplo movimento: do poder exercido pelo adulto nas relações sociais de modo

geral e, no que remonta ao específico deste trabalho, do poder determinado pelo *status* de pesquisador. Assim, idade e competência configuram a dinâmica interativa da relação entre pesquisador e criança” (Francischini et al., 2008, p.5).

A dinâmica desenvolvida entre o adulto e a criança reflete-se na teia de relações de poder que resultam numa posição de dependência, e mesmo de submissão, das crianças para com os adultos. De referir que, frequentemente, este fenómeno resulta de um enraizamento tão profundo que o adulto em causa não tem consciência do que está a acontecer:

“Consideramos, antes de mais, que o poder se tece nas relações que se estabelecem entre o grupo geracional dos adultos e o grupo geracional das crianças. O grupo geracional dos adultos monopoliza e circunscreve aquilo que são as necessidades, as vontades, as acções das crianças, as quais, numa posição de dependência, se situam na situação de desprovidas de poder, e portanto dependentes dos primeiros” (Fernandes, 2005, p.125).

Este modo de interagir foi inúmeras vezes observado, no decorrer deste estudo, em diferentes momentos protagonizados por professores no quotidiano na vida escolar. Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a presente investigação desenrolou-se em duas escolas (EB/JI do Lagarteiro e EBS do Cerco), mas sem a presença física dos professores das turmas participantes nas sessões. Não obstante, em momentos muito específicos do percurso, alguns docentes marcaram presença nos encontros, tendo sido possível observar o modo como se estabeleciam as relações professor/aluno.

O excerto, em baixo, refere-se a uma votação com vista a decidir que crianças iriam fotografar e filmar o percurso pelo bairro do Lagarteiro e a ordem com que o fariam. A proposta de votação feita pelo grupo tinha como objetivo agilizar o processo, evitando confusões e atropelamentos no momento em que saíssem para a rua. No decorrer do procedimento, a professora da turma intervém, porque estava instalada a confusão sobre os rapazes somente estarem a votar nos amigos e as raparigas nas amigas, sendo o exemplo seguinte ilustrativo de tal:

“Ó Tiago I! Não podemos falar todos, senão não temos tempo”, Professora

“As raparigas e os rapazes... Os rapazes vão votar nos rapazes, e nos amigos, e as raparigas...”, Tiago I

“Ó Maria João! Decide tu!”, Professora

“Não! As raparigas votam nos rapazes e os rapazes nas raparigas”, Tiago I

“Não votam nada! Nunca mais saímos daqui! Depois não temos tempo”, Professora

“Neste momento, tive de interromper para explicar à professora que eu não podia interferir e/ou impor quem iria fotografar/filmar e por que ordem, pois tratava-se de uma decisão a

ser tomada pelo grupo. A votação prosseguiu e as crianças decidiram que crianças filmariam e fotografariam o percurso” (Nota de campo nº28, junho 2014).

Conscientes e conhecedores do poder do adulto e das suas interferências nos discursos das crianças, ao longo de todo o percurso fomos refletindo crítica e construtivamente sobre a relação que mantínhamos com os grupos que participavam na pesquisa, nomeadamente nas relações de poder aí existentes. Tendo em conta a premissa de Spyrou (2011), que alerta para o facto de o poder interferir sempre no processo de investigação, inclusivamente na investigação com crianças, dado que nunca fará parte dos efetivos “mundos das crianças”, procurámos reconhecer essa interferência, tentando minimizar possíveis distorções e/ou limitações das vozes das crianças, tal como defende o autor:

“Por isso, embora seja instrutivo sobre as possibilidades de minimizar a autoridade adulta nos nossos encontros de investigação com crianças, também é cada vez mais evidente, a partir de estudos, que um adulto nunca se pode tornar um "nativo" no mundo infantil, não apenas pela diferença de tamanho físico mas também devido ao estatuto privilegiado que a identidade de uma pessoa como adulta, e um investigador adulto, tem. Reconhecer como o nosso estatuto de adulto afecta todo o processo de investigação e, por extensão, a produção das vozes das crianças, requer uma auto-consciência reflexiva” (Spyrou, 2011, p.6).

A visão/imposição adulto centrada é uma realidade sobre a qual tentámos estar atentos no sentido de evitar que limitasse a possibilidade de dar “visibilidade ao mundo infantil a partir da visão das próprias crianças” (Sobrinho, 2008, p.3). Ainda assim, no decorrer do presente estudo, existiram algumas situações em que o adulto se impôs de forma explícita, usufruindo de todo o seu poder e ignorando a criança. Essa postura era denunciada pelas crianças que, em alguns momentos, remetiam para uma suposta falta de poder da criança: “Se fossemos nós a pedir à diretora, a diretora não acreditava. Dizia: ‘que se lixe!’. Mas, quando é os professores ou outras pessoas a dizer: ‘a diretora tem de fazer alguma coisa...’” (Ronaldo, Nota de campo nº35, janeiro 2015).

Creemos que os adultos em questão não o tenham feito com vista a desvirtuar a participação da criança, mas sim com vista a acelerar situações, como remete a nota de campo, em baixo:

“A professora decidiu juntar-se a nós, porque queria ajudar e tínhamos pouco tempo até ao dia da venda de artigos usados. Imediatamente assumiu o controlo da turma. As posturas das crianças alteraram-se e tornaram-se mais sérias. Mandou-as sentarem-se em cadeiras, encostadas à parede, para que ela e eu pudéssemos ‘trabalhar’. Perante este cenário considerei que não devia intervir e limitei-me a observar o exercício, em pleno, do poder do

adulto. Pedi ao grupo que começasse a marcar os preços, mas a professora reclamou, pois considerava a participação das crianças nesse processo uma ‘perda de tempo’ e não ‘havia tempo a perder’. Insisti e continuei a pedir a opinião das crianças, nomeadamente sobre a disposição dos artigos nas mesas. Não estavam à vontade e pouco intervinham. Não pareciam as mesmas crianças. A nossa interpretação era de que estavam frustrados com a situação. De certo modo senti que os estava a traír, pois aquele encontro em nada se assemelhava às nossas sessões, participadas e democráticas. Ali estávamos perante um contexto diferente, em que a professora assumiu o seu papel. Não se tratava de uma sessão no âmbito da nossa pesquisa participativa, mas sim de uma aula nos moldes tradicionais” (Nota de campo nº21, abril 2014).

Ainda que não tivessem sido muitos, foram alguns os episódios em que outros adultos interferiram, ou procuraram interferir, na dinâmica participativa levada a cabo por este grupo de crianças. A venda de artigos usados foi um dos eventos, promovidos pelas crianças, em que tal se evidenciou.

A interferência do adulto teve lugar em diferentes momentos deste evento, sendo que o primeiro remete para a marcação da data para a sua realização. Apesar das sugestões de calendário apresentadas pelas crianças, seria a professora tutelar a definir o dia para a realização do evento, por considerar ser essa a melhor opção. O segundo momento de interferência aconteceu a propósito da divulgação do evento. Após terem enunciado os locais onde gostariam de afixar os cartazes informativos – de modo a assegurar que todos os moradores receberiam a informação – as crianças argumentaram que seriam necessários cerca de 70 cartazes, mas a professora da turma limitou o número para 20 por considerar suficiente. A este propósito argumentou a desnecessidade de afixar cartazes nas entradas dos blocos do bairro, como pretendiam as crianças, limitando a sua afixação apenas ao comércio e serviços (igualmente sugeridos pelas crianças) como cafés e mercearias:

“No final da sessão transmiti à professora que as crianças pretendiam fazer a venda na zona de recreio coberto, mas a professora respondeu-me que não, que teria de ser na sala, dentro da escola. Também lhe transmiti a mensagem que as crianças precisavam de 70 cartazes, ao que a professora considerou serem demasiadas cópias e que não seria possível. Decidiu que a própria escola tiraria as cópias limitando-as apenas a 20 exemplares. Argumentou que bastava a afixação em lojas, cafés e afins. As entradas dos blocos ficariam de fora. Fiquei frustrada porque, mais uma vez, algumas ideias das crianças haviam sido limitadas” (Nota de campo nº18, março 2014).

Podemos afirmar que tal condicionou e criou constrangimentos, como evidente no relato, em cima. A professora em questão apenas queria ajudar e agilizar o processo sendo que, em tais

circunstâncias, considerava uma perda de tempo consultar as crianças. Esta visão é transversal a alguns adultos, nomeadamente associados a instituições, que encaram certos processos de participação como uma perda de tempo. Ainda que as vozes das crianças sejam ouvidas, existe “falha numa análise séria e rigorosa dessa auscultação que mais tarde poderia transformar-se em participação” (Trevisan, 2014, p.129).

Nestes momentos, a participação das crianças é encarada como algo que acontece mediante a vontade do adulto de assim ser (ou não) e, sempre que está recetivo a fazê-lo, as crianças respondem:

“Quando os adultos estão dispostos a ajudar, a puxar pelas crianças, a fazer com que elas façam alguma coisa boa, as crianças participam de boa vontade. Se os professores estivessem interessados, estivessem motivados, puxassem por eles, os levassem, acho que funcionava de certeza absoluta” (Silva¹⁰⁶, entrevista, 30 de março, 2015).

Sob um outro ponto de vista, o envolvimento dos adultos nas dinâmicas das crianças é pertinente, podendo ser um motor, dando-lhes continuidade com vista a “assegurar que estas sejam estimuladas relativamente às suas possibilidades de participação” (Fernandes, 2005, p.130).

Mas, em muitos casos, o adulto age de acordo com o que considera adequado e facilitador para as crianças, acabando por interferir nos seus processos de ação e participação como no excerto, em baixo. A professora que acompanhou uma das visitas ao bairro do Lagarteiro, para as crianças fotografarem e filmarem, intercede por eles (solicitando uma entrevista) e aconselha uma criança a não fazer todas as perguntas previstas no guião, antecipadamente elaborado pelo grupo. Embora esta interferência não tenha condicionado as crianças – continuaram, elas próprias, a abordarem pessoas na rua com a intenção de as entrevistarem, ainda que encurtando as questões, seguindo a sugestão da professora – naquele momento, com aquela pessoa em concreto, o constrangimento aconteceu:

“Olhe! Não se importam de dar aqui uma entrevista a estes meninos, se faz favor? Acerca do bairro, eles vão fazer umas perguntinhas, pode ser? Ó Sofia! Se calhar abrevia aquilo tudo, não faças aquelas perguntas todas, algumas são repetitivas, não são? As mais importantes!” (Professora, Nota de campo n°28, junho 2014).

¹⁰⁶ Coordenadora da EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2013/2014.

Associados aos constrangimentos provocados pelos adultos, nomeadamente pelo exercício do seu poder, surgem os modos de encarar as crianças e o trabalho participativo por elas desenvolvido.

Nem sempre os adultos levavam o grupo a sério e/ou os projetos que tinham em mãos. Outros encantaram-se com os resultados, numa genuína surpresa perante o que as crianças eram capazes de alcançar. De um modo ou de outro, as opiniões dos adultos nem sempre dão crédito aos projetos desenvolvidos por crianças, ou consideram-nos viáveis, quando orientados por um adulto:

“[Sobre o grupo do quinto ano] Estes alunos são alunos muito fraquinhos, são alunos muito limitados, são de um meio muito... Qualquer coisa que eles fizessem sozinhos já é muito, porque eles precisam muito de ser conduzidos, por isso, não me parece que tenha sido, nem por desinteresse, foi mais por uma falta ainda de competências mental, de diálogo, de argumentação para conseguirem...” (Moreira¹⁰⁷, entrevista, junho 2015).

À imagem da criança enquanto incompetente, atribuída a algumas crianças, acresce uma tendência para encarar a partilha de poderes (entre adultos e crianças) como um processo que implica algumas cautelas. Frequentemente, esta partilha surge associada a um modo tradicionalista de encarar esta “divisão” como um enfraquecimento da autoridade que os adultos exercem sobre as crianças, sobre quem perdem o controlo, como explica Fernandes, ao que acrescenta que a sociedade adulta defende, nesta perspetiva, uma criança “dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades” (Fernandes, 2006, p.28):

“Ah, muito bem! Fazemos, fazemos... Sempre muito solícitos, mas não estando lá [o adulto], essa autonomia desaparece. São alunos nada ou pouco autónomos, muito infantis, pouco responsáveis. Não repartiam as culpas e culpabilizavam o alheio, quando sabiam que quem falhou era o próprio” (Marques¹⁰⁸, entrevista, junho 2015).

As relações hierárquicas de poder na investigação foram, sobretudo, complexas no modo como a investigadora se deparou com situações em que, claramente, foi exercido o poder de adulto em detrimento do poder das crianças, apesar de termos mobilizado um processo introspetivo, de autoconsciência reflexiva, como sugere Spyrou (2011).

A principal condição associada ao poder exercido advém do facto, incontornável, de sermos adultos. Apesar do esforço consciente levado a cabo com vista a atenuar as barreiras de poder

¹⁰⁷ Diretora de turma. EBS do Cerco.

¹⁰⁸ Professor. EB/JI do Lagarteiro.

invisíveis existentes entre uma criança e um adulto, não é possível eliminá-las porque o único modo de o conseguir seria tornarmo-nos crianças. Simplesmente não podemos misturar-nos como se fossemos uma delas, porque tal não é possível. Já não somos crianças quer física, quer intelectualmente.

Para além da incontornável condição de adultos, foi-nos acrescido um outro estatuto. No primeiro encontro com as crianças a investigadora foi apresentada como professora e, desde então, apesar dos esforços recorrentes, a investigadora passou a ser professora para a maior parte das crianças. Algumas optaram por usar o primeiro nome (Maria João), mas eram frequentemente recriminadas e chamadas à atenção pelos colegas, bem como pelos professores, que consideravam desconsiderante e até abusivo dirigirem-se à investigadora usando o primeiro nome.

A par da sua condição óbvia de adulta, a investigadora também exerceu o seu poder em momentos críticos como, por exemplo, de comportamento desajustado e generalizado do grupo. A questão do comportamento foi bastante difícil de gerir e mediar, ao longo de todo o estudo, sobretudo em determinados momentos.

Apesar de cada grupo ter regras bem definidas sobre o comportamento, nem sempre eram cumpridas e, por vezes, tornou-se necessária uma intervenção com vista ao cumprimento das mesmas. De referir que procurámos utilizar esse poder em situações limite, ao que designámos de momentos de crise, em que o descontrolo de alguns elementos colocava em risco o funcionamento do grupo, condicionando os trabalhos, como referido a propósito dos constrangimentos da participação.

O comportamento limitava o desenvolvimento das sessões mas, sobretudo, implicava um envolvimento direto por parte do adulto, nomeadamente a sua intervenção, frustrando as nossas intenções. Pretendíamos uma presença que fosse discreta e facilitadora do processo (Pant, 2008). Ainda assim, tivemos de mediar conflitos com vista ao prosseguimento dos trabalhos, exercendo o nosso poder de adulto:

“Este grupo estava a ter um dia particularmente difícil... aliás, como sempre... Estavam a trabalhar no cartaz das regras, mas sempre a reclamarem e a dizerem mal uns dos outros. Constantemente. A dada altura o Diogo ficou descontrolado, porque as meninas não o deixavam trabalhar como ele queria. Pousou a cabeça na secretária e começou a chorar muito alto e a dar pequenos gritinhos. Os colegas começaram a rir e a gozá-lo, picando-o e não o deixando sossegado. Este comportamento já era habitual, quando algo não corria como queria. Era possível perceber que queria o máximo de atenção e, quanto mais lha davam, mais alto chorava. Em seguida, o Diogo começou a dar murros na mesa e a disparatar. A

partir dali foi o caos, pois todos se viraram contra ele e eu tive de intervir” (Nota de campo nº8, novembro 2014).

Em diversos momentos nos questionamos sobre a imposição do nosso poder de adulto mesmo quando, aparentemente, eram as crianças a orientar os processos. Podemos usar como exemplo a realização de desenhos e outros trabalhos no decorrer da presente investigação. Como anteriormente referido, algumas crianças solicitavam constantemente a investigadora no sentido de obterem apoio/aprovação, por exemplo, do desenho que estavam a fazer. Para além das emoções que possam estar associadas a este modo de ser/estar podemos remeter esta questão para o poder do adulto no sentido em que “do lugar da criança observa-se a condição de quem cria uma expectativa ante a possibilidade de ter seu desempenho avaliado em termos de certo ou errado”, (Francischini et al., 2008, p.5).

Frequentemente essa necessidade de aprovação por parte do adulto era limitadora da participação mas, em parte, reveladora da predisposição para o desenrolar das tarefas de acordo com o que está certo ou errado, bem ou mal, e não de acordo com a vontade própria e única da criança que as desempenha. Esta postura surgia no âmbito de um modo de estar, próprio da instituição, em que a criança tem de retificar ou remodelar o trabalho realizado, remetendo para o “ofício de aluno”.

Todas estas questões abordadas remetem-nos, como analisámos em cima, para a questão dos contextos em que, como referem Graue & Walsh (2003), as crianças têm um controlo muito limitado. Ainda que nem sempre esse controlo lhes seja claramente imposto, acaba por estar de tal modo interiorizado, que se reflete no dia-a-dia destas crianças e nas suas tarefas quotidianas, como na realização de um desenho:

“A maior parte das vezes as crianças são colocadas em contextos sobre os quais têm um controlo muito limitado – os adultos tomam a maior parte das decisões por elas. Ao contrário dos adultos, que podem optar por evitar situações que consideram incómodas ou ameaçadoras, as crianças são constantemente postas perante o desafio de desenvolverem competências em cenários sobre os quais têm um controlo muito limitado” (Graue et al., 2003, p.29).

Por vezes, quando deparadas com o desafio de pensarem por elas e darem asas à criatividade, sem qualquer sugestão ou orientação do adulto, algumas ficavam um pouco perdidas e em busca dessa mesma diretriz, de que têm alguma dificuldade em se libertarem. Pareceu-nos que o constante pedido de ajuda e/ou de apoio do adulto sobre se o desenho estava bem ou mal, em

parte, escondia a necessidade de um rumo pré-determinado pelo adulto. Para algumas crianças, tornava-se mais fácil seguir um caminho com direções precisas do que usufruir de uma total liberdade, porque tal implicava criar e improvisar.

Conscientes de que o poder tende inevitavelmente para o lado do adulto e em que a criança, por vezes, se acomoda a essa situação procurámos que, sempre que possível, fosse ela a ter a primeira e a última palavra a dizer, procurando escutá-la o melhor e o mais fidedignamente possível. O objetivo de assim ser passava pela necessidade em evitar, a todo o custo, que o ponto de vista das crianças fosse encarado através do dos adultos. Quisemos que tivessem um espaço próprio para que se pudessem expressar livremente, tendo em conta que a “participação infantil pretende incrementar o poder da infância organizada na sua relação com os adultos” (Fernandes, 2005, p.123).

De referir, ainda, mais uma *nuance* do que pode ser o poder do investigador perante a possibilidade de as crianças assumirem protagonismo no processo de investigação. Referimo-nos agora a um dos momentos finais do processo de pesquisa, relativo ao modo como este analisa e apresenta os resultados advindos do estudo. Tal como já referimos, à responsabilidade em captar fidedignamente as vozes das crianças, acresce a de as reproduzir respeitando-as e não desvirtuando os seus significados através de perspetivas adulto centradas.

Todos os discursos que aqui se apresentam foram proferidos na primeira pessoa pelas crianças, gravados e, posteriormente, rigorosamente transcritos pela investigadora, sendo os excertos igualmente selecionados por ela. Também a redação final foi da responsabilidade da investigadora, exigindo uma atitude vigilante sobre o seu poder de adulto na reprodução das vozes das crianças, que devem ser registadas e compreendidas tendo em conta as suas particularidades (James, 2007).

Para além de existirem inúmeras variáveis que podem condicionar (e até distorcer) as vozes das crianças como, por exemplo, a nossa presença e modos de agir, o contexto em que se encontra inserida, entre outras – como analisámos anteriormente –, existe o facto de termos sido nós a escolher os excertos a incluir, ou seja, termos decidido quais as mensagens a passar e em que contexto seriam incluídas (Komulainen, 2007). Tendo em conta os alertas de James sobre a autenticidade das vozes das crianças, procurámos refletir sobre a nossa intervenção junto destas crianças, nomeadamente acautelando que estávamos a reproduzir fielmente as suas vozes, (James, 2007), de modo a assegurar que a participação e voz das crianças não fossem abafadas pela voz do adulto investigador.

Uma escuta ativa e ponderada sobre o que as crianças têm a dizer implica cautela redobrada, para que seja possível alcançar uma verdadeira compreensão sobre os seus pontos de vista, numa tentativa de “seguir atrás delas para aceder aos seus mundos” (Ferreira, 2002, p.36). O investigador ouve o que a criança tem a dizer, mas há que ter em conta a possibilidade de o adulto reinterpretar os discursos, acabando por expressar o seu ponto de vista e não o da criança.

A este propósito, Komulainen (2007) reitera que o adulto deve ter o máximo de cautela no modo como interpreta as vozes das crianças, porque estas podem ser fruto de inúmeros constrangimentos e fatores, nomeadamente da “bagagem” do próprio investigador. Se esta cautela não existir, a investigação corre o risco de ser desenvolvida a partir de pilares assentes em conceitos pré-formatados sobre as crianças que participam na investigação (Komulainen, 2007). Por esse motivo, a autora recorda que é necessário ter em conta o contexto em que as vozes das crianças foram ditas e ouvidas, o tipo de linguagem que utilizam e a necessidade de um feedback que confirme a existência, ou não, de comunicação, entre tantos outros elementos que interferem no discurso original das crianças, sobretudo no sentido que as crianças lhe quiseram atribuir.

As vozes das crianças podem ser mal captadas ou interpretadas por quem as ouve, devendo o investigador estar atento aos perigos e condicionamentos envolvidos no processo de escuta ativa, sendo que “o que as crianças dizem pode ser interpretado como o que o investigador entende mais do que o que as crianças querem dizer” (Spyrou, 2011, p.8). Compete, assim, ao investigador, estar consciente e atento a possíveis sinais de alerta ao longo do percurso, sobretudo no que respeita ao que as crianças dizem e aos possíveis perigos associados à sua captação e difusão:

“As vozes das crianças são constantemente condicionadas e moldadas por múltiplos factores, tais como os nossos pressupostos sobre as crianças, o nosso uso particular da linguagem, os contextos institucionais em que operamos e os climas ideológicos e discursivos gerais que prevalecem” (Spyrou, 2011, p.2).

Pela importância do que é dito, o investigador deve estar atento ao modo como analisa estas mensagens e, sobretudo, como as passa sob o risco de as “filtrar” segundo as suas próprias vivências: “as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva” (Sarmento, 1997, p.24).

Rematando, reiteramos que um dos maiores desafios pelo respeito da imagem da criança como sujeito ativo de direitos – tendo em conta uma perspectiva emancipadora de pesquisa com crianças – é o desenvolvimento de relações mais dialógicas e não hierarquizadas de poder. Estes

aspectos permanecem pouco claros nos modos como são concebidas as relações entre adultos e crianças, seja no contexto familiar, seja no contexto da escola.

É muito recorrente, classificar-se a criança e atribuir-se um rótulo, que facilmente o valida e assume como seu, dando-lhe uma certa continuidade. Por sua vez, o adulto confirma a impressão inicial e o ciclo mantém-se. Entretanto, este processo vai-se transformando numa espécie de círculo vicioso difícil de quebrar e/ou contornar, tal como visível pelas palavras de Moreira: “Eles são muito infantis, muito imaturos. Tenho ideia que se não estiver alguém a dirigir e até a cobrar a dizer: ‘não se esqueçam e não sei quê...’” (Moreira¹⁰⁹, entrevista, fevereiro 2015).

A perceção do adulto sobre a criança continua, assim, a constituir um forte entrave à participação infantil sendo que, em muitos casos, é considerada como uma ameaça à tradicional relação hierárquica entre professores e alunos, indo de encontro ao que dizem os autores:

“Provavelmente, as principais barreiras à participação compreendem as percepções dos adultos, incluindo a imagem que têm das capacidades das crianças, e o seu interesse em manter a sua própria posição em relação às crianças. Relacionado com isso, há uma visão dos direitos das crianças como debilitador da autoridade e dos direitos dos adultos, com uma premissa de soma-zero, que transferir a responsabilidade para as crianças inevitavelmente retira algo dos adultos” (Hill et al., 2004, p.82).

A presença (inevitável) e o poder exercido pelos adultos em processos participativos de crianças acabam por ser, quase sempre, contaminadores, tornando-se quase impossível o contrário (Mannion, 2007).

¹⁰⁹ Diretora de turma. EBS do Cerco.

Capítulo VI – Participação Infantil: Caminhos e Mudanças

9 Os Âmbitos da Mudança

“As pessoas do Lagarteiro olham para mim a pensar: ‘olha, este é aquele menino que esteve a ajudar a ajeitar a escola do Lagarteiro e o bairro’” (Quaresma, entrevista, 6 de março, 2015).

Ao longo da presente investigação estivemos atentos ao respeito dos direitos e interesses das crianças, certificando-nos se o propósito da pesquisa era sustentável, nomeadamente ao nível dos benefícios e constrangimentos que dela foram decorrendo, mostrando-nos atentos, também, a eventuais danos e entraves (Alderson et al., 2011).

Partindo destes pressupostos avançámos na pesquisa com a convicção de que era determinante envolver o mais possível as crianças na investigação, não como consultoras, mas como cidadãs ativas e efetivas no processo participativo, nomeadamente ao nível das decisões, sendo que somente, assim, poderiam usufruir dos benefícios da participação (Vis et al., 2012).

Como referem Kirby & Bryson, os benefícios advêm de um processo participado e não de um processo simbólico, como acontece no tokenismo:

“Um pressuposto subjacente ao trabalho participativo é que ele é benéfico para os jovens participantes e há evidência substancial para apoiar esta alegação. Contudo, há alguma evidência de que, se a participação for simbólica (tokenismo), haverá menos benefícios e possivelmente algumas consequências negativas para os jovens” (Kirby & Bryson, 2002, p.24).

Existem vários indicadores que nos dão pistas sobre se as crianças beneficiaram (ou não) da sua participação, entre as quais se destacam a aquisição de competências, relacionadas com a tomada de decisões, mas também com a aquisição de conhecimentos, a compreensão e o alargamento de competências e experiências, nomeadamente as relacionadas com uma comunicação eficaz, o trabalho em equipa e a capacidade de planear/objetivar o futuro mas, também, do modo como se desenrolam as relações entre crianças e entre crianças e adultos (Kirby & Bryson, 2002).

Estes são apenas alguns dos benefícios associados à participação, como refere Willow:

“Há cada vez mais evidências de pesquisas de que, com frequência, levar em conta as opiniões e experiências das crianças – na família, na escola e em outros contextos – ajuda a

desenvolver a autoestima das crianças, habilidades cognitivas, competências sociais e o respeito pelos outros” (Willow, 2010, p.46).

Nos processos participativos são comuns os sentimentos de empoderamento, aumento dos níveis de autoestima, confiança e um incremento da assertividade, entre outros, sobretudo em crianças oriundas de contextos desfavorecidos (Willow, 2010), como as que participaram na presente investigação. A estas Willow (2010) acrescenta o estabelecimento de novas amizades, conhecimento, compreensão, confiança e acesso a questões e pessoas que, até então, não tinham acesso, em suma, a construção de um lugar para as crianças no espaço público.

O simples ato de participarem e de estarem envolvidas em processos de decisão proporciona às crianças uma experiência que é, por si só, transformadora, remetendo-as para a possibilidade de que podem fazer a diferença. A este propósito, Tisdall (2014) alerta para importância do processo de participação, que permite às crianças terem experiências positivas de envolvimento, mais do que o próprio impacto já que, comumente, as suas opiniões têm pouco ou nenhum impacto sobre a tomada de decisões. Deste modo, direciona a importância da participação para o processo em si e para os benefícios nas crianças que participam e não no impacto ao nível das mudanças reais na sociedade.

Por si só, a perspectiva de (ou efetiva) mudança produz nos seus intervenientes efeitos bastante positivos, na medida em que sentem que contribuíram positivamente com algo, que trabalharam no sentido de uma mudança (Kirby & Bryson, 2002).

De um modo geral, parece poder afirmar-se que a participação implica transformação, quer seja ao nível das crianças que participaram, de quem as rodeia e/ou da transformação de algo concreto (Tisdall, 2013).

9.1 Conseguimos... Mudar alguma coisa? O Alcance das Transformações na Comunidade

“A nossa turma vai ser... vai ficar conhecida e fizemos um muito bom trabalho pela escola...” (Dinis, Nota de campo n°28, junho 2014).

Como fomos analisando ao longo destas páginas, as crianças participaram ativamente na pesquisa, protagonizando diversas iniciativas: a venda de artigos usados; o jornal “Os pequenos jornalistas”; o filme “O bairro do Lagarteiro pelas mãos dos pequenos jornalistas”; os cartazes de sensibilização para a escola e o “Teatro das lições”. Perante estas concretizações as crianças revelaram um enorme sentido de orgulho, como analisámos anteriormente.

De todas, talvez o jornal “Os pequenos jornalistas” tivesse sido o maior impulsionador da mudança, tendo-se revelado a ferramenta com maior alcance e mais popular entre os elementos que fizeram parte deste estudo, sobretudo pela mensagem que passou, como explica a criança, na entrevista, em baixo:

“Ao longo deste tempo de trabalho, achas que conseguiram mudar alguma coisa?”

“Um bocado. Já não deitam lixo para o chão, estão a mudar o bairro, está a ficar mais bonito. Nós tivemos a ver com o que estava mal no bairro, os prédios, que estavam todos quase a cair, o chão, às vezes, estava todo desmontado, as pedras já arranjaram”, Léon

“Como conseguiram essa mudança?”

“Foi por causa do jornal que nós fizemos, que mostrou às pessoas o que estava mal no bairro. E andou por aí, os jornais... e foram vendo e foi, assim, que começaram a mudar tudo”, Léon

“Ficou alguma coisa por fazer?”

“Acho que fizemos tudo o que podíamos fazer. Para mim, acho que já basta. Nós tivemos muito trabalho...” Léon (entrevista, 6 de março, 2015).

As crianças fizeram o que quiseram e puderam com vista a alcançarem os objetivos de mudança a que se propuseram e alguns adultos, que assistiram ao desenrolar dos trabalhos, reconheceram esses esforços e aperceberam-se que algo havia mudado na atitude das crianças, que estavam mais atentas ao que as envolvia: “Depois de que começaste [a investigadora] a falar com eles, lembro-me que o Dinis estava sempre a dizer: ‘aquilo precisa de ser arranjado!’” (Pereira¹¹⁰, entrevista, 30 de março 2015).

A espontaneidade dos discursos atestava a genuína interiorização das intenções invocadas pelas próprias crianças, que as transpunham com grande naturalidade para os seus quotidianos. A nova postura das crianças não passava despercebida a quem com elas convivia regularmente, nomeadamente aos adultos, que comentavam algumas das mudanças que percecionavam nos modos de estar e agir de certas crianças:

“Fez-me pensar... Vi que, se nós quisermos, podemos fazer com que as crianças façam coisas surpreendentes. Eu fiquei surpreendida com muitas coisas que eles fizeram. Eles se vissem um colega a atirar um pacote de iogurte ou de leite ao chão, eles estavam logo ali: ‘Olha, apanha e vai deitar ao lixo!’ . Isto surpreendeu-me e fiquei bastante contente com isso” (Silva¹¹¹, entrevista, 30 de março 2015).

¹¹⁰ Professora. EB/JI do Lagarteiro.

¹¹¹ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro. Ano letivo 2013/2014.

De certo modo, as crianças mostraram aos adultos um mundo que lhes era muito próximo mas que, até então, lhes parecia demasiado distante. O envolvimento das crianças no processo participativo influenciou os adultos com que lidavam de perto, nomeadamente a professora que acompanhou o grupo nos passeios pelo bairro do Lagarteiro com o objetivo de o filmar, fotografar e recolher alguns testemunhos de moradores. Guiada pelas mãos destas crianças, pela primeira vez, a professora viu o bairro através dos olhos delas, dando conta de uma nova perspetiva sobre o que se encontrava em seu redor. Neste caso, não foi a visão da criança que mudou, foi a do adulto:

“Até para mim, fiquei a saber coisas que não sabia que aconteciam aqui no bairro. Eles passaram a ver o bairro de uma determinada maneira e até eu própria. Coisas que eu até ali olhava e não dava importância depois, quando fui com eles às entrevistas... afinal, as coisas não são assim como eu pensava, muitas vezes, nós também estamos na escola e aquilo que está à nossa volta não nos apercebemos muito bem” (Pereira¹¹², entrevista, 30 de março 2015).

A surpresa com o desempenho das crianças era elevado, na medida em que alguns adultos não tinham grandes expectativas sobre a maior parte dos grupos que faziam parte da pesquisa. Algumas crianças eram consideradas, pelos professores, mais complicadas devido ao comportamento e ao baixo rendimento escolar e fraca assiduidade. Por esses motivos, pareciam encarar com espanto as conquistas por elas alcançadas, mostrando-se verdadeiramente surpreendidos com os resultados:

“Para além da capacidade dialogante que eles conseguiram ter, foi o produto final. Nunca pensei que eles conseguissem... Por exemplo, a produção dos textos... excelente para esta turma. O produto final foi muito bom. Mesmo a criação dos bonequinhos [para o teatro]... para esta turma, o produto final, aquilo que foi feito, o teatrinho, o teatro das lições... aquelas foram situações vividas... nesta turma, mérito cinco estrelas. Para esta turma, um produto final daqueles, noutro lado qualquer...” (Marques¹¹³, entrevista, 18 de junho 2015).

A genuinidade nas intenções e o poder de iniciativa do grupo talvez tenham sido os aspetos mais marcantes e que mais espanto causaram entre os adultos. Na reunião com Bragança, esta destacou, entre vários fatores, a autenticidade das ideias apresentadas pelas crianças e que, segundo esta, foram genuinamente atestadas pelo próprio discurso que apresentaram: “A maneira como colocaram a questão... quando as coisas não são deles, eles tendem a ter a frase treinada

¹¹² Professora. EB/JI do Lagarteiro.

¹¹³ Professor. EB/JI do Lagarteiro.

ou o pensamento treinado. Ali não: ‘era isto, mais ou menos, que nós queríamos...’” (Bragança¹¹⁴, entrevista, 1 de julho, 2015).

Freqüentemente, os adultos surpreendiam-se com as competências de participação demonstradas pelas crianças, sobretudo as que se revelavam no dia-a-dia da escola, fora do âmbito das sessões de trabalho: “Os adultos envolvidos no apoio aos jovens são, por vezes, ‘surpreendidos’ e ‘impressionados’ pelo que os jovens são capazes de fazer e alcançar” (Hart, Newman, Ackermann & Feeny, 2004, p.22).

A mudança era percebida pelos adultos com surpresa, que apontavam transformações no modo de fazer e estar de certas crianças, como refere Marques:

“A atitude deles mudou, o comportamento deles mudou. Eles eram muito conflituosos no início. Continuaram a ser, mas muito menos. Talvez uma capacidade de dialogar, de trocar ideias, à maneira deles... Senti que, para a parte final, eles tinham uma atitude mais séria. Quando perguntavas [a investigadora]: ‘o que vamos fazer?’ eles não se atropelavam tanto. A capacidade dialogante e de discutir ideias acho que teve uma melhoria” (Marques¹¹⁵, entrevista, 18 de junho, 2015).

Por este motivo, Kränzl-Nagl e Zartler (2010) defendem que o envolvimento dos adultos em projetos participativos com crianças resultam em benefícios para ambos:

“Os projetos de participação podem aumentar a consciência dos adultos sobre as necessidades, opiniões e desejos das crianças. Os adultos aprendem a partilhar o poder com as crianças, como chegar às ideias das crianças e perceber o grande potencial dos mais jovens. Eles descobrem como as perspetivas das crianças são sofisticadas, sensíveis e atenciosas e o conhecimento que elas têm sobre diferentes tópicos. O envolvimento ativo de adultos em projetos participativos leva a uma maior tolerância e respeito para com as crianças” (Kränzl-Nagl et al., 2010, p.172).

Os adultos que se envolvem nestes processos tendem a encarar as crianças de outro modo, deixando-se surpreender pelas suas ideias e opiniões, freqüentemente resultando numa aprendizagem sobre a infância, nomeadamente sobre o modo como as crianças encaram o mundo e as perspetivas que daí advêm. Por outro lado, também as crianças conquistam os seus direitos e a oportunidade de fazerem com que os adultos os vejam com outros olhos:

“Os projetos de participação podem gerar uma maior consciencialização dos direitos das crianças na comunidade e podem fortalecer as relações da comunidade através do diálogo

¹¹⁴ Adjunta do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco. Área do primeiro ciclo, pré-escolar e educação especial.

¹¹⁵ Professor. EB/JI do Lagarteiro.

intergeracional e de experiências partilhadas. Os adultos afirmaram que aprenderam mais sobre as condições da infância moderna graças à participação com crianças. Os projetos de participação aumentam a consciência sobre as ideias e necessidades das crianças no nível de formulação de políticas. Toda a sociedade beneficia das experiências das crianças: raparigas e rapazes com poder para formar e defender as suas próprias opiniões, conscientes das suas capacidades e necessidades e com experiência na tomada de decisão democrática prática são cidadãos competentes e responsáveis que contribuirão para o desenvolvimento da sociedade” (Kränzl-Nagl et al., 2010, p.172).

Os adultos que não ficaram indiferentes às mudanças operacionalizadas pelas/nas crianças concentravam-se, sobretudo, no contexto escola, remetendo para o facto de estas terem circunscrito a mudança maioritariamente à escola (espaço intermédio pensado e criado para as crianças) e ao bairro (espaço aberto/público), ou seja, aos espaços que lhes eram mais familiares (Trevisan, 2014).

Os espaços que as crianças habitam e onde se movem (escola e bairro) fazem parte da ação, ou seja, do processo de participação, devendo ser tidos em conta, assim como os comportamentos das outras pessoas que ali também residem (Mela, 1999) – nomeadamente as identidades que lhes são associadas – dado que são absorvidos por todos os indivíduos: “o eu e o espaço estão interligados num processo co-emergente” (Mannion, 2010, p.333).

A maioria das crianças reside e passa grande parte do tempo de lazer junto aos territórios em que habitam e/ou onde se movem, assim como a conviver com as comunidades que aí se encontram sediadas, motivo pelo qual são elas as maiores especialistas nestes territórios, estando muito atentas às suas mudanças (positivas ou negativas) podendo, assim, contribuir ativa e significativamente para esses mesmos espaços (Trevisan, 2014).

A par com o bairro e a escola, surgem, nestes territórios, novos espaços/projetos de natureza variada (como referido anteriormente) pensados especificamente para que as crianças tenham lugares de próprios de participação criados para esse mesmo efeito:

“A ideia de ‘espaços próprios’ de participação das crianças surge, muitas vezes, associada a projetos. A crítica espacial da participação de crianças e jovens revela que a ideia dos ‘espaços próprios’ de participação é o desconhecimento de como se formam os espaços e que relações os tornam possíveis” (Mannion, 2010, p.332).

O bairro de habitação social, a escola que neste se encontra inserida – a par com os projetos de participação que ali possam existir –, assim como a comunidade que ocupa estes espaços assistiram às ações realizadas pelas crianças com vista à mudança, naqueles territórios, mas

também testemunharam as transformações que as crianças operaram em si próprias, como veremos em seguida.

9.2 E Nós? Também Mudámos?

“O que mudou em mim foi que fiquei mais confiante. Às vezes, quando via o lixo no chão, procurava quem é que *botou* ou eu *botava*. E, às vezes, era eu que arranjava as coisas” (Léon, entrevista, 6 de março, 2015).

A par das mudanças que tentaram operacionalizar na escola e no bairro, com o passar do tempo e o decorrer da pesquisa, algumas crianças foram modificando as suas atitudes e, conquistando um lugar de maior poder. Estavam a contribuir para a mudança dos seus contextos de vida mas, também, para a mudança delas próprias.

A participação ativa em assuntos para os quais, habitualmente, as crianças não são consultadas significou um aumento do poder da criança mas, também, um aumento de autoconfiança (Kränzl-Nagl et al., 2010), tal como explica Camila:

“Eu antes era uma miúda calada, tinha muita vergonha. Agora eu quero saber das opiniões das pessoas mas, se as pessoas querem dar as suas opiniões, eu também dou a minha opinião. Não tenho vergonha e tenho orgulho de ser a pessoa que sou” (Camila, entrevista, 1 de junho, 2015).

Camila era uma criança tímida e insegura que, ao longo do primeiro ano de investigação, revelou dificuldades de relacionamento com os pares, nomeadamente ao nível da integração e do trabalho em equipa, verbalizando pouco as suas ideias e intenções. A nota de campo, em baixo, relata um entre os vários episódios protagonizados por Camila, que traduziam a sua postura no grupo durante o primeiro ano da pesquisa:

“Camila sentou-se num canto da mesa e começou a chorar. Questionei-a sobre o que se passava, mas ela não falou. Perguntei-lhe se queria regressar à sala de aula, para junto da professora, e respondeu que não. Perguntei-lhe se gostaria de sentar-se ao pé de mim durante a sessão. Percebi que estava a chorar por causa disso. Queria estar sentada mais perto de mim. Sentou-se ao pé de mim e, em pouco tempo, acalmou-se e ficou bem” (Nota de campo nº9, janeiro 2014).

Com o passar do tempo, a postura de Camila foi-se modificando, dando provas de uma maior integração e confiança, que se traduziam nas suas intervenções no grupo. No final do segundo

ano de trabalho de campo, Camila parecia outra criança, como visível na transcrição da entrevista, em baixo:

“Escrevi, passei aquelas frases que nós tínhamos feito e passei tudo, também falei e disse as minhas opiniões, as minhas ideias, ajudei o que pude ajudar a construir o vídeo, dei ideias de músicas e dei a minha opinião. Li aquilo da apresentação, quando fomos apresentar o vídeo. Fiquei nervosa, porque não me queria enganar, queria que corresse tudo bem, que fosse perfeita a apresentação. Aprendi a trabalhar em conjunto, aprendi a respeitar os colegas, os professores, cumprir as coisas que eu digo, conheci novas pessoas, conheci você, no ano passado, ainda conheço, ainda bem... E aprendi a trabalhar em conjunto e a ter um bom contacto com as pessoas... A não ser aquela menina calada que eu era o ano passado e, sim, falar e dar a minha opinião” (Camila, entrevista, 1 de junho, 2015).

O desenvolvimento do projeto e as mudanças individuais de algumas crianças andaram a par, num crescendo quase simultâneo. À medida que começavam a questionar e a encarar o mundo sob uma outra perspetiva, mais atenta e crítica, as crianças pareciam ganhar confiança em si mesmas e nas mensagens que tinham a dizer aos outros. Aos poucos constatavam que, afinal, tinham uma opinião e, conseqüentemente, uma palavra a dizer.

A par das mudanças que algumas crianças operacionalizaram em si mesmas, constam as aprendizagens que, no final do presente estudo, fizeram questão de realçar (Willow, 2010). Aprender a trabalhar em grupo parece ter sido a maior de todas, tendo em conta o número de crianças que apontaram esta aprendizagem como uma das que consideraram mais importantes: “As crianças aprendem a trabalhar como parte de uma equipa, o que fortalece a solidariedade, o espírito de equipa e pode ajudar a travar novas amizades” (Kränzl-Nagl et al., 2010, p.172).

Nos diferentes testemunhos, em baixo, constatámos como as crianças valorizaram esta nova competência adquirida:

“Apercebi que não é só... nós temos para... ai, não sei como é que hei-de explicar! Que temos de trabalhar todos em conjunto e não só pensar em nós. Temos de pensar em todos” (Ana Rita, entrevista, março 2015).

“Aprendi a trabalhar em grupo, a ser mais participante nos trabalhos de grupo” (Quaresma, entrevista, maio 2015).

“Se quisermos fazer uma coisa em conjunto, também temos de aprender a trabalhar em grupo, como aprendemos no quarto ano, aprendemos a trabalhar em grupo, a ter diferenças e outras coisas” (Ana, Nota de campo n°3FC, janeiro 2016).

Como referimos, anteriormente, as crianças assumiram para si próprias a mudança que queriam ver nos outros, quer fosse na escola ou no bairro: “Quando vejo os meninos a deitarem

lixo para o chão ou a estragarem a escola, devo avisar para não estragar, porque já temos poucas coisas e essas coisas não se devem estragar” (Quaresma, entrevista, 22 de maio, 2015).

Aos poucos, as crianças foram adotando os comportamentos que apregoavam, num processo de autotransformação que se viria a refletir numa mudança de atitudes. Recorde-se que, em diversas situações, algumas admitiram, por exemplo, terem atirado lixo para o chão ou tido outros comportamentos que condenavam:

“Não, mas eu, também, às vezes ponho. Tipo quando as auxiliares também tiram de lá as coisas, eu não tenho onde *botar*, tenho de *botar* para o chão. E, às vezes, faz de conta, eu estou aqui no campo e, depois, eu quero vir para aqui. Eu não posso porque, às vezes, tem um caixote do lixo, e eu deito para aqui, claro, porque aqui há muito lixo e vão pensar que é de outra pessoa...” (Ronaldo, entrevista, 14 de abril, 2014).

Constatámos que, nos processos participativos, as crianças que efetivamente tomam parte e se envolvem nas diferentes temáticas a estes associadas, tornam-se mais atentas e zelosas para com o meio que as rodeia e para com os outros, do que antes de terem feito parte do processo de participação:

“A participação nos processos de tomada de decisão pode aumentar o respeito pela propriedade e pelos bens comuns. Por exemplo, as crianças ficam mais propensas a usar e cuidar dos novos equipamentos de jogo se tiverem participado no processo de tomada de decisão” (Kränzl-Nagl et al., 2010, p.171).

As mudanças foram acontecendo e materializaram-se em alguns acontecimentos, mas também nas relações, nomeadamente com os adultos, a quem as crianças reconheceram o poder mas, também, o apoio e com quem desenvolveram, em diversos momentos, parcerias de trabalho participativo com vista à mudança.

9.3 Parceiros na Mudança: O Papel do Adulto

“Queremos agradecer. Nós fizemos o jornal graças à professora... [pausa] Não... Nós tivemos as ideias de tudo o que íamos meter no jornal...” (Quaresma, Nota de campo n°28, junho 2014).

No início da pesquisa, grande parte das crianças demonstravam um certo retraimento submisso perante a maioria dos adultos, revelando sinais de manterem uma relação hierárquica de poder com os adultos, assente numa quase adultocracia, como refere Fernandes (2005). Aos

poucos, com o evoluir do processo participativo, foram aprendendo a serem autónomas e a assumirem o protagonismo infantil que é seu de direito. Para tal, considerámos ter contribuído através do modo como se foi desenrolando a participação.

Desde o primeiro momento, as crianças foram encaradas como indivíduos com direito a participarem e intervirem nos seus modos de vida. A partir de então, deram início a um processo que se foi desenrolando aos poucos, tendo sempre como prioridade a partilha de opiniões e decisões em todas as suas fases.

Deste modo, as crianças reconheceram e assumiram o seu papel de cidadãos ativos, procurando ocupar um lugar na sociedade de que fazem parte e tomando, para si, o poder que sempre lhes pertenceu, o poder de criança. Ainda assim, os adultos nem sempre levam a sério esse poder, como reiteram os autores:

“Ser levado a sério pelos adultos é uma experiência muito positiva, em particular para as crianças mais novas. Idealmente, as crianças familiarizam-se com uma cultura de tomada de decisão democrática em que crianças e adultos são iguais” (Kränzl-Nagl et al., 2010, p.171).

Pouco familiarizados com uma partilha igualitária de poderes, inicialmente, as crianças participantes na pesquisa requisitavam o envolvimento dos adultos apenas quando tal era imprescindível para o alcance dos seus propósitos como, por exemplo, para a obtenção de uma autorização. Nestes momentos, algumas crianças aproveitavam para delegarem os seus propósitos, procurando que o adulto fosse para além de um intermediário. No excerto, em baixo, Dinis sugere que seja a coordenadora da EB/JI do Lagarteiro a interferir pelo grupo:

“Não há ninguém que tome conta de nós. Podíamos dizer à coordenadora, se possível, ela falar com a câmara, ou assim qualquer coisa, que pusessem lá nem que fosse mais uma funcionária, aqui na escola, que tivesse na biblioteca, a tomar conta de nós, que nós pudéssemos ir lá quando não tivéssemos nada que fazer, ou por exemplo, estivesse a chover” (Dinis, Nota de campo n°26, junho 2014).

O contributo dos adultos viria a acontecer, pontualmente, em momentos chave do processo, nomeadamente nos que as crianças precisavam de um consentimento formal para que os seus projetos saíssem do papel e ganhassem forma. Estes momentos traduziram-se no pedido de autorização para: realização das duas vendas de artigos usados na EB/JI do Lagarteiro; impressão dos seus cartazes de divulgação; apresentação/distribuição do jornal; ação de sensibilização na

EB1; demonstraco do Teatro das Lioes; visualizao do documentário, entre outras situaoes que dependeram do consentimento do adulto para a sua efetivao.

A participao dos adultos acontecia, maioritariamente, como resultado das solicitaoes das crianças, sem existir um grande envolvimento efetivo por parte destes, ou seja, existia apenas uma parceria pontual.

O mesmo se aplicava aos pais das crianças participantes, cuja falta de tempo parecia motivar o seu raro envolvimento. Eram poucos os que compareciam aos eventos promovidos pelas crianças e, quando questionados sobre a possibilidade de uma maior participao, a esmagadora maioria alegava falta de tempo (Queiroz et al., 2002).

A correria do quotidiano e os múltiplos afazeres do dia-a-dia eram apresentados, pelos pais, como os principais constrangimentos para o não envolvimento nas atividades promovidas pelas crianças:

“Não, não tenho tempo. Eu entro às sete e meia da manhã e saio às cinco da tarde.  complicado estar a faltar. Mas acho muito importante os pais participarem, para sentirem o nosso apoio, a nossa colaborao” (Mãe da Diva, entrevista, 26 de junho, 2015).

“Ele não fala muito. s vezes, fala quando está mais excitado. Fala uma coisita por outra. Eu chego a casa, faço o jantar, viro-me para aqui, viro-me para acolá... tenho pouco tempo para essas coisas. Quando sei que vai fazer esta saıda ou aquela pergunto como  que correu. Essas coisas diz mas, se eu não souber da atividade, não lhe pergunto” (Mãe do Tiago I, entrevista, 26 de junho, 2015).

A ausência do envolvimento dos pais era notada, também, pelos professores da EB/JI do Lagarteiro e da EBS do Cerco, assim como por outras instituioes frequentadas pelas crianças, como o “Programa Escolhas”. Todas estas apontavam algum distanciamento dos pais, nomeadamente para com os projetos em que os filhos se encontravam envolvidos:

“Os pais estão completamente desligados. Chamamos os pais para virem cá, para participarem, para saberem o que os miúdos estão a fazer e não aparecem, eles não querem saber. A verdade  que eles, durante o tempo todo em que eles estiveram c, não quiseram saber o que estavam aqui a fazer, há pais que não fazem a mínima ideia do que os miúdos andam aqui a fazer. Já tentamos fazer atividades pais e filhos, como o passeio no Natal. Em quarenta e tal miúdos que foram, apareceram quatro pais e era tudo pago pelo projeto” (Oliveira¹¹⁶, entrevista, 30 de março, 2014).

¹¹⁶ Coordenadora do Programa Escolhas “O Lagarteiro e o Mundo”.

Para além da falta de tempo, as ausências de alguns pais pareciam estar relacionadas com outras questões – como tivemos oportunidade de referir no primeiro capítulo – nomeadamente com o desinteresse pela escola (marcado por um percurso pessoal académico fracassado). Muitos consideravam-se incapazes de acompanharem os filhos na escola e/ou em atividades associadas, mantendo a distância possível, como sugere uma das mães: “Temos pais que... porque têm muito pouca instrução e acham que isso é um limitador, que não é, e, com isso, não percebem que se afastam ainda mais da escola” (Mãe do Dinis, entrevista, 26 de junho, 2015).

Outros, simplesmente não tinham interesse em fazê-lo e/ou não davam muita credibilidade aos filhos, nomeadamente aos projetos em que se envolviam: “Ela só me disse que iam fazer de jornalismo, iam vender umas roupas, mais nada... Mas ela, às vezes, fala e eu não me acredito nela...” (Mãe da Tamis, entrevista, 18 de junho, 2015).

As crianças raramente sugeriram o envolvimento dos pais e, as poucas vezes que o fizeram, tal resultou de questionamentos sobre essa possibilidade. Pareciam não estar muito empenhadas nessas parcerias ou, simplesmente, achavam que seriam difíceis de concretizar o que, na prática, se viria a constatar. Foram poucas as sugestões nesse sentido mas, também, foram poucas as colaborações dos pais, nomeadamente do interesse por eles revelado.

No excerto, em baixo, Dinis propõe solicitar a ajuda do pai para obter o contacto da Câmara Municipal do Porto mas, quase instantaneamente, pôs de parte a ideia quando um colega sugere que pesquisem na internet. Ainda assim, esta criança era das poucas que, pontualmente, sugeria recorrer à ajuda dos pais, contrariando a tendência das restantes:

“Como podem os pais ajudar?”

“O meu pai conhece muito bem o presidente da Junta de Freguesia. Ele podia falar com ele e, depois, esse senhor podia falar com o Rui Moreira e, depois, podia-lhe pedir o contacto a ver se ele deixava dar o contacto, ou assim, e depois falávamos com ele por telemóvel” (Dinis, Nota de campo n°22, maio 2014).

De facto, poucos pais dispuseram-se a fazerem parte dos projetos das crianças, sendo que as vendas de artigos usados¹¹⁷ foram os que contaram com uma maior participação. Nestes eventos, as crianças solicitaram o envolvimento dos pais através da doação de objetos, comidas e bebidas, mas também do convite para se deslocarem ao local para comprarem e, deste modo, engrossarem as receitas que reverteram a favor do jornal e da escola.

¹¹⁷ As crianças que frequentavam o Centro de Atividades dos Tempos Livres da Obra Diocesana de Promoção Social também solicitaram o apoio desta instituição em géneros, cuja contribuição aconteceria através da doação de alguns livros para venda.

Apesar das dificuldades enunciadas, as crianças contaram, por vezes, com o apoio do adulto. Seja porque as crianças o tivessem solicitado, ou porque o adulto assim o entendeu fazer, o certo é que teve a sua quota de participação neste processo.

A este propósito, Tisdall alerta para o facto de o papel do adulto ter de ser sempre levado em conta, seja como facilitador e/ou como inibidor: “No entanto, o papel dos adultos deve ser considerado, especialmente o seu papel na realização do impacto da participação, quer a ajudar ou a bloquear a participação de crianças e jovens” (Tisdall et al. 2014).

Os adultos representaram um apoio necessário em vários momentos do desenrolar do processo, nomeadamente na criação de novos espaços de participação para as crianças (Mannion, 2010), como foi o caso da presente investigação. Não obstante, a relação entre a criança e o adulto é sempre condicionada pelos espaços que ocupam dado que o poder se encontra, habitualmente, nos adultos que gerem esses espaços e que têm quase sempre a última palavra (Mannion, 2010).

Na perspetiva da coordenadora da EB/JI do Lagarteiro, as crianças precisam de um adulto para os orientarem, caso contrário não são capazes de concretizarem os projetos a que se propõem. Sob esta perspetiva, o trabalho resulta de uma orientação bastante direcionada por parte de um adulto, na medida em que as crianças não são capazes de seguirem um rumo, como reitera Silva, a propósito da transição para o quinto ano de escolaridade:

“Precisam de um adulto, sozinhos não conseguem. Estavam habituados a ser guiados por um adulto. Saíam daqui e tinham sempre um adulto com eles, a falar com eles, a motivá-los, a fazer com que fizessem os trabalhos... Ali estão sozinhos, cada um por si e, então, acham que não conseguem fazer sem uma orientação de uma pessoa mais crescida. Então ficam assim, não fazem... Os alunos eram bastante responsáveis e, agora, chegaram ali e descambaram. Se continuassem responsáveis, continuariam a fazer o trabalho da mesma maneira...” (Silva¹¹⁸, entrevista, março 2015).

No final do primeiro ano de trabalho de campo (coincidente com o final do ano letivo), quando chegou o momento de fazer o balanço geral de todo o trabalho realizado e dos parceiros que colaboraram nessa incursão, as crianças fizeram questão de reconhecer os contributos prestados pelos vários adultos envolvidos tendo verbalizado, por diversas vezes, a gratidão para com as pessoas que com eles colaboraram.

¹¹⁸ Coordenadora. EB/JI do Lagarteiro no ano letivo 2013/2014.

Agradeceram o contributo da coordenadora da EB/JI do Lagarteiro, da professora da turma, da investigadora, dos pais e do diretor do Agrupamento de Escolas do Cerco (não necessariamente por esta ordem), fazendo questão de reforçar a importância destas parcerias:

“Como eu já disse nós estamos aqui para lhe entregar um jornal, para lhe apresentar os cartazes e para lhe agradecer [à coordenadora]. Agradecer como? Porque você perdeu algum do seu tempo, podia estar a fazer outras coisas que eram mais interessantes, para vir à reunião, à entrevista e etc.”, Tiago I

“Mas também tivemos a ajuda da coordenadora que deu um bocado do seu tempo para vir aqui fazer uma entrevista, uma reunião, ela também teve que autorizar a fazer a venda, teve que autorizar a usarmos as cadeiras, tudo, e foi isso que também nos ajudou”, Dinis

“Também nós conseguimos fazer a feira, pedimos ao senhor diretor, mas também se não fosse os nossos pais, conseguimos convencer para trazermos coisas, para fazer a nossa feira. Os pais também vieram à nossa feirinha ajudar, eles perceberam como nós estávamos”, Quaresma (Nota de campo nº28, junho 2014).

Gratidão parecia ser a palavra de ordem nesta fase em que as crianças reconheceram que, sem os apoios conquistados (especialmente os consentimentos) e outras ajudas pontuais, por parte dos adultos, não teriam concretizado todos os seus projetos.

9.4 Continuidade (ou Não) na Mudança: As dificuldades

“Você podia, com as coisas que nós fizemos, este ano, podia tipo... você... acho que tem tudo num computador... Você guardava e, *ó depois*, quando nós fôssemos para o quinto ano, continuávamos e fazíamos o jornal” (Leila, entrevista, 29 de maio, 2015).

No final desta jornada participativa, as crianças consideraram que muito tinham dito e muito tinham feito mas, ainda assim, algo ficou por fazer e, certamente, por dizer. Para algumas, a sensação era de missão cumprida, no sentido que consideravam ter feito tudo (ou quase tudo) que estava ao seu alcance com vista à mudança por elas aspirada, embora esta nem sempre tivesse acontecido: “Conseguimos [mudar], mas não conseguimos muita coisa. Ainda não mudaram as redes [da escola] e assim. Mas acho que vão fazer mudanças e ajeitar a horta” (Zeza, entrevista, 6 de março, 2015).

Para algumas crianças, esta sensação de missão (quase) cumprida prendia-se com os outros, não com elas próprias, ou com as iniciativas que tinham executado, considerando tratar-se de algo que fugia ao controlo do grupo, como comentado no excerto, em baixo:

“Qual a iniciativa do grupo que consideraste mais importante?”

“Termos feito o jornal, porque no jornal que transmitimos as coisas que queremos fazer”,
Chuck Norris

“Achas que conseguiram transmitir essas coisas?”

“Não muito, porque se calhar as pessoas não estiveram muito atentas às coisas que escrevemos e que metemos. Não ligaram *pra* isso” (Chuck Norris, entrevista, 6 de março, 2015).

Para uma minoria, as ações levadas a cabo pelo grupo eram limitadas pelo simples facto de serem crianças e, como tal, não reunirem as ferramentas necessárias e, sobretudo, o poder para operarem mudanças na escola e/ou no bairro. Sem poder de decisão consideravam que, nesse sentido, não poderiam esperar que os projetos que realizaram dessem frutos: "Primeiro, porque nós não mandamos na escola, nem no bairro. Depois, também era um bocado complicado decidirmos" (Madalena, entrevista, 30 de março, 2015).

Como fomos constatando ao longo deste trabalho, nem sempre foi possível avaliar o que efetivamente mudou como resultado da intervenção das crianças. No exemplo, em baixo, apontado por Quaresma, o arranjo de uma parte específica da escola era reclamada como tendo sido por elas conquistado (NC n°24), embora essa obra já tivesse sido solicitada, anteriormente, pela escola à Câmara Municipal do Porto. Ainda assim, Quaresma considerou que o sucesso dessa empreitada se devia aos esforços do grupo:

“Alguém vai construir a parede que está a cair?”, Ana Rita

“Vão. Já estiveram cá as pessoas da câmara, os engenheiros, muitas vezes, e já viram o que é preciso fazer e, com certeza, vão arranjar”, Coordenadora (Nota de campo n°24, maio 2014).

“A coisa mais importante conseguimos, que era a parte da escola que estava a cair. Conseguimos ajeitar, nós mandámos a carta a avisar e eles conseguiram vir arranjar. Graças a nós e à diretora da escola, que já tinha mandado a avisar. E a única coisa que eles não ajeitaram foi as balizas e os balancés que estão estragados e as crianças podem-se aleijar. Nós fizemos tudo o que conseguimos”, Quaresma

“Ficou alguma coisa por fazer?”

“Nada. Nós fizemos tudo o que achávamos, só que eles é que não vieram ajeitar as outras coisas que nós achávamos que eles deviam de ajeitar” (Quaresma, entrevista, 6 de março, 2015).

Na perspetiva de Quaresma e de outras crianças do grupo, pouco ou nada mais poderia ser feito no sentido da mudança, considerando que muito tinham feito em prol do bairro e da escola. Tinham intervindo junto da EB/JI do Lagarteiro – através de reuniões com a coordenadora – e da

Câmara Municipal do Porto – através da carta enviada por correio eletrónico –, ambas as ações com o propósito de sugerirem as mudanças que consideravam necessárias na escola e no bairro.

Paralelamente, tinham procurado sensibilizar crianças e adultos – através do jornal, dos cartazes, do teatro das lições e do documentário sobre o bairro – com o objetivo de as informarem e, conseqüentemente, nelas provocarem uma mudança nos comportamentos que, na opinião das crianças, eram responsáveis por alguns danos naqueles territórios. A intenção maior das crianças sempre foi a transformação destes espaços em lugares melhores, segundo as referências por elas próprias definidas:

“Ficou alguma coisa por fazer nestes dois anos de trabalho?”

“Não, porque já ajudámos as pessoas da escola, os alunos da escola, já ajudámos as pessoas, já mandámos até uma carta para a câmara. Entrevistámos as pessoas para saber o que elas tinham a dizer...” (Mascarenhas, entrevista, 6 de março, 2015).

As crianças eram unânimes quanto aos esforços realizados em prol de alcançarem estas pequenas grandes conquistas considerando que, graças às suas intervenções no bairro e na escola, estes lugares estavam a mudar, estavam a ficar mais bonitos, mais limpos e arranjados. Os moradores, incluindo as crianças, tinham tido um exemplo de como se comportarem e, a partir desse exemplo, poderiam mudar de atitude.

Perante isto, as crianças defendiam que, de certo modo, existia uma espécie de reconhecimento dos outros para com eles, os responsáveis pela operacionalização destas mudanças:

“Os meninos e as pessoas que moram no bairro ficaram a saber que nós somos meninos que não gostamos de atirar as coisas para o chão, gostamos de ter tudo direitinho e, para os meninos da escola, ficaram a saber que não se deve estragar as coisas que têm” (Quaresma, entrevista, 22 de maio, 2015).

A par das mudanças que as crianças se orgulham de terem levado a cabo ficam as que, por falta de tempo, não conseguiram concretizar. Alguns temas levantados pelas crianças, e levados para o debate em grande grupo, ficaram suspensos devido a constrangimentos associados à duração das sessões e ao tempo limitado para o trabalho de campo (dois anos), enquanto outros nem sequer chegaram a ser explorados. Simplesmente não foi possível abordar todas as temáticas e concretizar todas as ações, pois o tempo não o permitiu, como reiteram as crianças:

“Eu acho que nós conseguimos fazer muita coisa mas, para mim, foi pouco tempo, porque eu gostava muito das atividades e o tempo passava rápido. Nós íamos para o outro lado, para a outra sala, e eu dizia: ‘Fogo! Que rápido que passou o tempo!’ E nós estávamos entretidos e parecia que o tempo que voava e eu queria que fosse mais tempo” (Quaresma, Nota de campo nº28, junho 2014).

Para além dos temas que, hipoteticamente, poderiam ser ter sido abordados e explorados apresentam-se os que, apesar de fazerem parte do mapa de trabalho das crianças, não foram concretizados como a elaboração de mais ações de sensibilização na escola e no bairro, a segunda edição do jornal “Os pequenos jornalistas” e a Missão Ajuda Júnior.

A organização de uma ação coletiva de limpeza e a manutenção dos espaços (escola e bairro), previa reunir moradores, tanto adultos como crianças, numa campanha que os sensibilizasse para o lixo no chão, os grafites e a destruição de equipamentos. Esta ação ocorreria na sequência da sensibilização operada junto aos alunos da EB/JI do Lagarteiro – através de cartazes informativos sobre os comportamentos a evitar – do teatro das lições e do jornal, que foram passando as mensagens que as crianças consideravam importantes no sentido do que deveria/poderia ser mudado e qual o caminho a seguir para o alcance efetivo dessa mudança.

A par da ação de sensibilização na escola e no bairro, a segunda edição do jornal “Os pequenos jornalistas” surgia como o grande projeto não concretizado. Algumas crianças revelavam uma enorme frustração por não o terem realizado, enquanto outras optavam realçar as conquistas alcançadas, procurando atenuar o facto de não terem conseguido uma segunda edição do jornal. Ainda assim, todas eram unânimes em afirmar que, neste caso específico, a falta de tempo associada ao comportamento e a algumas ausências foram os principais causadores por esta não concretização:

“Nós estivemos a preparar coisas para a feira e para o teatro. Íamos fazer o jornal, mas não deu para fazer, porque não tivemos tempo. Estávamos muito atrasados e não tínhamos muitos desenhos, nem textos. Nós não trabalhamos muito, estávamos sempre com preguiça. Portávamo-nos mal. Acho que eles têm preguiça e não querem fazer as coisas...” (Débora, entrevista, 29 de maio, 2015).

“O jornal... Nós estávamos a fazer mas, depois, como nós estávamos... Nós não tivemos tempo, estávamos a fazer só que não conseguimos acabar, não fizemos tudo porque era... tínhamos de fazer ainda a feira e o teatro... não tivemos tempo de fazer o jornal. Demorava muito tempo a fazer as coisas, porque estávamos sempre a falar. Nós não conseguimos fazer o jornal, porque trabalhamos pouco, não houve tempo. E porque nós trabalhamos pouco, somos uns preguiçosos...” (Tiago II, entrevista, 29 de maio, 2015).

No início do segundo ano letivo, as crianças que permaneceram no ensino básico estavam convictas de que fariam uma segunda edição do jornal, motivo pelo qual realizaram uma venda de artigos usados na escola, à semelhança do ano anterior. Como o jornal nunca viria a ser impresso, as crianças decidiram que todo o dinheiro angariado reverteria a favor da EB/JI do Lagarteiro. Perante estes factos, as crianças assumiram que não tinham produzido o suficiente para o fazerem: “Nós fizemos poucas coisas este ano, porque nós somos crianças e gostamos de brincar...” (Ronaldo, entrevista, 29 de maio, 2015).

À semelhança das mais novas, as crianças que transitaram para o quarto ano de escolaridade (EBS do Cerco), também não conseguiriam cumprir este objetivo. Inicialmente produziram artigos e desenhos sobre o bairro do Lagarteiro e sobre a EB/JI do Lagarteiro – individualmente e em grupo – no entanto, a meio do segundo ano letivo, chegaram à conclusão que não seriam capazes de o fazerem, por falta de tempo e, sobretudo, de empenho por parte do grupo. Por essa altura, as crianças tinham reunido pouquíssimos textos e desenhos para o jornal, reconhecendo que não seriam capazes de, até ao final do ano letivo, reunirem o material suficiente para a produção de uma segunda edição de “Os pequenos jornalistas”.

A Missão Ajuda Júnior, projeto iniciado pelas crianças que transitaram para o quinto ano, praticamente não passaria do papel, como tivemos oportunidade de analisar anteriormente. Após um primeiro ano letivo pleno de conquistas, o entusiasmo em dar continuidade ao processo de participação e ir mais além era evidente e transversal ao grupo. No segundo ano de trabalhos, na EBS do Cerco, as crianças mostravam-se motivadas e com níveis de empenho altos perante o trabalho a desenvolver:

“Vamos continuar o trabalho, vamos continuar a fazer as mesmas coisas, vamos tentar arranjar mais dinheiro para desta vez imprimirmos o jornal a cores, vamos fazer todos os esforços, vamo-nos tentar esforçar mais do que nos esforçámos o ano passado... Porque, eu acho, nós o ano passado esforçámo-nos, prontos, mas não esforçámo-nos tanto para conseguirmos o que quisemos. Acho que, também, houve alturas que brincamos e tudo” (Tiago I, Nota de campo nº57, outubro 2014).

Não obstante a enorme motivação em ajudar o próximo, esta viria a revelar-se insuficiente e perderia toda a sua força no primeiro percalço. Recorde-se que a primeira iniciativa da MAJ seria a recolha de alimentos na EBS do Cerco, uma ideia já implementada e desenvolvida por uma turma do 9º ano. Não habituados à “concorrência” de outros grupos, as crianças mostraram-se frustradas e revelaram-se incapazes de lidarem com essa realidade. Acostumados a serem

protagonistas nas ideias, quase sempre recebidas com entusiasmo pelos adultos, a maioria dos elementos não soube lidar com a frustração do primeiro entrave (associado a outros fatores já apontados).



Imagem nº35: “Tem a ver com os deficientes, para não os gozarem. Também para respeitar todas as pessoas. Aqui representa que não se deve gozar os deficientes, aqui está o exemplo de um que está a fazer mal e estes não estão a respeitar a pessoa, bateram à pessoa. Aqui diz: ‘estes são idiotas, porque eles não sabem respeitar as pessoas’. É tristeza e a gozar. Este não gosta do cartaz, por isso é que está a cuspir para o cartaz” (Bruce Lee, 19 de novembro 2014).

A partir desse momento, grande parte das crianças começaram a desligar-se do projeto, o empenho e a dedicação nunca mais foram os mesmos e as desistências foram acontecendo gradualmente. Com o passar do tempo, e após a motivação inicial, o número de participantes foi diminuindo e o comportamento agravando-se, tendo sido várias as desistências nos primeiros meses do segundo ano de trabalhos: “Há muitos problemas. Discutimos muito por causa de perda de tempo... que a missão ajuda júnior não está a ter sucesso nenhum... Muitos meninos desistiram, muitos mudaram... Mudaram no aspeto de ser, no comportamento... (Ferreira, entrevista, 1 de junho, 2015).

Perante todos estes factos, aos poucos, fomos apercebendo que, nesta fase, a criança ainda não tinha uma total compreensão da importância de considerar o outro no processo participativo, ou seja, não tinha ainda uma consciência do coletivo:

“Começaram a desistir e nós, nas aulas, não nos portávamos tão bem. Também não tínhamos interesse, eu admito que também agora no final... No ano passado parecia que estavam mais apertados, entre aspas, por estar a professora, por termos mesmo horários *coiso* e tudo, havia um professor sempre a controlar, aqui não, a DT [diretora de turma] não se preocupa, mas também não é do cargo dela ver se nós vimos ou não e não ter outra pessoa... e tivemos mais liberdade e vimos quando nos apetece, entre aspas. Temos vários professores, não temos um professor sempre fixo, andamos de salas em salas...” (Dinis, entrevista, 8 de junho, 2015).

A par dos projetos que ficaram por fazer e dos que não tiveram seguimento, as crianças evidenciavam que, se tivessem mais uma oportunidade, poderiam fazer mais e melhor, dando conta de que poderiam, por exemplo, angariar mais dinheiro a favor da escola e do bairro com vista a resolverem algumas das problemáticas que lhe surgiram associadas e para as quais não tiveram oportunidade e/ou recursos para o fazerem:

“Ó professora, eu agora vou exagerar, mas era a minha ideia fazermos mais duas ou três vendas, porque assim podíamos angariar dinheiro para mandar construir metade da escola, ou isso, e também para mandar construir algumas coisas do bairro, que o bairro também tem algumas construídas como alguns blocos, que estão bem construídos, outros não. Bem construídos numa coisa, uns têm a coisa para tocar, e isso, e outros não, como o 13 não tem e aqui o 6 tem e, também, podíamos arranjar a... o dinheiro também para arranjar as coisas do campo lá fora, as redes e tudo isso. Metade do dinheiro para a escola e a outra metade para o bairro” (Tiago I, Nota de campo nº28, junho 2014).

Mesmo as crianças que tinham desistido do processo e assumido que não dariam uma continuidade aos projetos por eles iniciados, continuavam a fazer planos, a traçar ideias sobre o que poderia vir a ser feito e como o poderiam realizar. Os seus discursos remetiam para uma espécie de recomeço constante, repetido ano após ano, à semelhança do que haviam dito no final do primeiro ano de trabalhos:

“Se continuássemos o jornal já podíamos fazer os textos melhores, porque já fizemos alguns para trás e depois se continuássemos a fazer o nosso jornal ficava muito melhor com textos melhores, com palavras mais usadas...” (Quaresma, Nota de campo nº28 junho, 2014).

“Ajudar uma recolha de alimentos, podíamos fazer no bairro, porque não é só aqui no Cerco que precisam, no bairro também, em muitos lados. Se tivéssemos muito mais tempo, que nós também estávamos no quarto ano, tínhamos as provas e tudo, fazer como se fosse uma feira de vez em quando, uma venda de coisas usadas para angariarmos mais dinheiro do que o que tínhamos, para se calhar o jornal sair melhor, para ver se ainda dava para a visita de estudo e ajudar a escola” (Tiago I, entrevista, 6 de março, 2015).

Mesmo no último encontro entre a investigadora e as crianças (janeiro de 2016), propositadamente agendado com algum distanciamento desde o final da parceria (sete meses), as crianças continuaram a remeter para o passado e para os projetos que haviam desenvolvido no decorrer da pesquisa e a orientar os seus discursos para uma continuidade que não viria a acontecer.

As suas palavras fluíam como se o processo nunca tivesse terminado e/ou lhe tivessem dado seguimento. Os seus discursos focavam-se no futuro como se, no dia seguinte, fossem colocar mãos à obra, começando tudo de novo:

“Na escola do Lagarteiro podíamos fazer uma nova venda de usados”, Isabel

“Agora a escola do Lagarteiro está tipo tudo partido, nós podíamos ir para a horta plantar coisas, não dava para falar com a coordenadora...?”, Chuck Norris

“Eu acho que devia de voltar o jornalismo outra vez”, Ferreira

“E acho que devíamos de fazer uma nova venda de usados. Podemos fazer uma nova ajuda júnior, podemos fazer uma venda de usados... podemos fazer um novo jornal, um novo vídeo...”, Isabel

“Podíamos fazer coisas que ainda não fizemos”, Camila

“Acho que havia de continuar o jornalismo, havíamos de continuar a fazer tudo o que fazíamos antes”, Ferreira

“E podíamos fazer uma venda de usados”, Isabel

“Eu tive uma ideia. Podíamos ir à escola do Lagarteiro todos e fazer uma feira de tráfico, uma feira de coisas usadas”, Mascarenhas

“Alguém que coordenasse”, Tiago I

“Pedir autorização à professora”, Chuck Norris

“Alguém que coordenasse”, Quaresma

“Alguém que coordenasse isso”, Dinis (Nota de campo n°4FC, janeiro 2016).

O final da parceria entre a investigadora e as crianças foi sendo antecipada, diversas vezes, em conversas que remetiam para interrogações sobre os seus planos para esses momentos que se avizinhavam. Tanto no final dos dois anos de trabalho de campo (junho de 2015) como, mais tarde, aquando do grupo focal, em janeiro de 2016, a esmagadora maioria das crianças que participaram na pesquisa consideraram a “saída” da investigadora o ponto final no processo.

Achavam que, sozinhas, não seriam capazes de lhe darem continuidade ou, mesmo que o fizessem, os resultados não seriam os mesmos, assumindo a necessidade do apoio de um adulto para o fazerem:

“Eu acho que não conseguíamos, porque a sua ajuda era fundamental, mas era mais difícil [agora sozinhos], porque tínhamos uma pessoa adulta que era você à nossa beira. Em algumas coisas conseguimos, em outras não”, (Leila, Nota de campo n°3FC, janeiro 2016).

“Nós [crianças] conseguíamos, só que não fica tão bem como ter uma pessoa responsável por nós, porque somos muitos alunos e nunca vai ficar muito bem organizado” (Quaresma, Nota de campo n°4FC, janeiro 2016).

As perspetivas apresentadas pelas crianças para a continuidade do processo de participação incluíam, assim, a presença da investigadora e/ou de um adulto que as orientasse nos caminhos

que escolhessem tomar. Nesta fase, os pais foram uma das hipóteses de parcerias avançadas embora, mais uma vez, pela mesma criança que já o havia sugerido:

“Mas como? Sem professora? Nós não conseguimos, não podemos estar aqui sozinhos...”,
Tiago I

“Temos de orientar-nos”, Quaresma

“Quem vos poderia ajudar?”

“Uma mãe que estivesse disponível...”, Tiago I

“A minha mãe”, Dinis (Nota de campo nº63, novembro 2014).

“Nós, este ano, queremos fazer muitas iniciativas, para ajudarmos os outros e, também, para termos ajuda, porque para o próximo ano não vamos ter a professora Maria João connosco. Nós gostávamos de continuar isto, sermos nós a continuar isto, nem que nós peçamos ajuda aos nossos pais e pedimos uma sala, de vez em quando, para nós continuarmos isto, para irmos mais longe...” (Tiago I, Nota de campo nº22R, dezembro 2014).

Não obstante, desde o fim anunciado da saída da investigadora – agendada pelo final do trabalho em campo – as crianças não tomaram medidas no sentido de se estruturarem com vista a uma continuidade. Ainda que, em determinados momentos, tivessem revelado vontade em dar seguimento ao processo participativo, nunca operacionalizaram essa vontade e/ou se organizaram nesse sentido, pelo que não viria a acontecer.

A vontade em continuarem esteve, assim, presente nos diferentes momentos da pesquisa, embora a participação de algumas crianças sofresse flutuações ritmadas pelas suas próprias motivações. Tal foi notório, sobretudo no segundo ano de trabalho de campo, em que algumas crianças se revelaram mais instáveis, motivadas por alguns dos constrangimentos que analisámos anteriormente. Outras foram aumentando os níveis de participação à medida que o processo avançava, mostrando-se mais à-vontade na expressão das suas opiniões e mais disponíveis para as executarem, fruto das aprendizagens adquiridas e das experiências vivenciadas no âmbito do próprio processo participativo, interiorizando o seu papel de cidadãos ativos e responsáveis que contribuem para a sociedade” (Kränzl-Nagl et al., 2010).

Neste sentido, recordem-se os benefícios da participação associados a um processo de aprendizagem (Willow, 2010) – tomada de decisões, aquisição de conhecimentos, compreensão e o alargamento de competências (Kirby & Bryson, 2002) –, assentes no reforço da pertença social enquanto coletivo diferenciado (Trevisan, 2014).

Embora os processos participativos das crianças sem a intervenção/participação do adulto possam ser considerados mais genuínos, tendo em conta a opinião das crianças que participaram

na pesquisa, consideramos que são, de um modo ou de outro, afetados/tocados pela presença adulta, sem a qual as crianças, dificilmente, lhes dão seguimento (Mannion, 2010).

Ainda que se orgulhassem dos seus percursos e realizações, procurando distanciar-se do poder hierárquico dos adultos, em diversos momentos as crianças agarraram-se às parcerias com os adultos para justificar, por exemplo, a não concretização de objetivos, a ausência de resultados ou mesmo a impossibilidade em darem continuidade ao processo de participação sem a presença de um adulto.

Considerações Finais

“Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa” foi o nome com que, no final de um exaustivo processo de análise do trabalho de campo desenvolvido ao longo de dois anos, com um grupo de 38 crianças, rematámos este percurso.

Pareceu-nos que o título que lhe tínhamos atribuído no início, em abstrato – “Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança” –, não daria conta das complexidades que se colocam quando nos envolvemos em processos participativos com crianças.

Encarámos o estudo que aqui se apresenta como uma história – que nos propusemos contar através de palavras, mas também de imagens complementares às vozes das crianças –, que nem sempre correu bem, de tão real que era. Entre as possibilidades que se foram criando e os constrangimentos que iam surgindo a história fez-se, ainda que não se tenha feito história.

Partimos da vontade em compreender, interpelar e mobilizar as crianças como agentes ativos, nos processos de atribuição de significado aos seus modos de vida nos seus territórios de ação, perante a possibilidade de se assumirem como sujeitos dotados de uma ação significativa em tais contextos.

O caminho construiu-se a partir da Sociologia da Infância e das suas premissas que assumem as crianças como sujeitos dotados de “voz e ação” (Fernandes, 2009), atores sociais e cidadãos detentores de um papel determinante na construção do conhecimento acerca de si mesmas – são elas as maiores especialistas nas suas próprias vidas (Lansdown, 2001) –, mas também dos outros e do espaço onde se movem, neste caso, do bairro habitado e da escola frequentada, com o contributo e as referências da Sociologia Urbana.

Partimos do princípio que as crianças, cidadãs com voz própria, reúnem as competências necessárias para alterarem as interações que mantêm com a sociedade em que se encontram inseridas, sendo capazes de perspetivar, nestes contextos, as mudanças por elas desejadas (Santana & Fernandes, 2011).

Assumimos as premissas do paradigma crítico e da investigação participativa com crianças, em que a participação, o questionamento e a ação estiveram sempre presentes, desenvolvendo uma pesquisa participativa que encara a criança um cidadão ativo, com voz e ação, que contribui ativamente para a construção de conhecimento científico relevante (Fernandes, 2009). Partindo

destes princípios, todas as crianças contribuíram de algum modo para a construção desse conhecimento, ainda que umas tenham participado mais ativamente das que outras.

A participação aconteceu com o comprometimento direto e imediato na fase inicial da investigação e manteve-se em crescendo (para algumas crianças) até ao seu desfecho. Desde os primeiros encontros, as crianças foram desafiadas a orientar o rumo das sessões e, em pouco tempo, assumiram a liderança, revelando competências de autonomia e responsabilidade.

As crianças desempenharam um papel ativo e participativo, tendo adotado a investigação como sua e não como uma imposição ou exclusivo do adulto. Para tal contribuiu o papel da investigadora, que procurou limitá-lo a uma presença facilitadora do processo (Pant, 2008), seguindo as premissas da investigação participativa, que promove relações participadas e equilibradas entre a criança e os investigadores.

No decorrer da pesquisa, as crianças foram dando a conhecer como perspetivavam os seus modos de vida nos territórios (bairro e escola) em que se moviam, possibilitando a construção de um maior conhecimento e entendimento destes lugares. Sabemos que o contexto espacial e social constitui um importante elemento de socialização para a criança, que resulta do território em que a criança habita, mas também das relações de sociabilidade que a criança mantém com os outros (Jung, 2015), pelo que deve ser tido em conta.

Recorde-se que a infância é uma construção social, a criança apreende uma dimensão cultural que varia em função de uma sociedade em que os elementos sociais, espaciais, culturais, entre outros, proporcionam um maior conhecimento dos territórios, representando uma variável de análise social que deve ser levada em consideração (Prout et al., 1997).

O contexto revela-se, assim, um indicador a considerar embora, também, ao nível dos constrangimentos da criança, por serem locais onde predomina uma geografia de rejeição (Wood, 2016), assente em estigmas e juízos de valor que generalizam e rotulam.

Tendo em conta estas considerações podemos afirmar que a infância no bairro de habitação social nem sempre é igual a tantas outras infâncias, na medida em que o lugar da criança muda, dependendo do contexto em que se encontra inserida (Trevisan, 2007). Este é, por vezes, definido em função de uma estratificação social que o “circunscreve” e se baseia em indicadores relativos à classe social, etnia, raça, género e país (Sarmiento, 2005).

Como prolongamento dos contextos em que se encontram inseridas, as crianças permanecem reféns destas representações assentes em estigmas que excluem e apartam, por vezes, criando ruído na participação infantil, nomeadamente numa cidadania ativa e participada

(Wood, 2016). Muitas crianças vivem marcadas pelo estigma e exclusão a par com a autoexclusão, e a exposição a situações de perigo – recorde-se que grande parte das crianças que fizeram parte desta investigação são oriundas de famílias socialmente vulneráveis.

Ainda assim, nos contextos espaciais e sociais em estudo (bairro e escola), a criança experimenta sentimentos de segurança oriundos de um profundo e amplo conhecimento que tem deste território, tantas vezes por elas palmeado e explorado. A criança percorre, regularmente, as ruas onde brinca e se encontra com os amigos, transformando-as no parque infantil que os bairros de habitação social em estudo não têm.

Embora estes territórios se localizem numa grande cidade, como o Porto, a exclusão da infância do espaço praticamente não se verifica, em parte, devido à reduzida circulação de veículos e indivíduos exteriores ao bairro mas, também, da constante presença dos vizinhos que, supostamente, vigiam e mantêm a segurança das crianças que por ali andam.

Nestes territórios, as crianças usufruem bastante mais do espaço exterior, que constituem espaços de brincadeira por excelência (Tranter et al., 1996), ao contrário da tendência que se faz sentir há alguns anos com a exclusão da infância do espaço (Zeiher, 2001), quase proporcional ao crescimento das zonas urbanas e dos perigos que lhes surgem associados e que limitam as brincadeiras no exterior sem supervisão dos pais (Gill, 2010). No bairro, a grande maioria das crianças praticamente não perdeu a autonomia/mobilidade nas ruas, brincando livremente sem supervisão dos adultos (Valentine, 2004).

Aos poucos, foram dando voz às suas opiniões e perspetivas através de desenhos, fotografias, vídeos, entrevistas e grupos focais de que resultaram inúmeros dados permitindo-nos, assim, uma rigorosa análise dos temas por elas apresentados para discussão. Recorde-se que os dados resultantes da pesquisa participativa permitem retratar “de forma mais fidedigna a realidade das crianças” (Santana et al., 2011, p.14). Através destes dados, as crianças identificaram e deram a conhecer as suas ideias, nomeadamente como perspetivavam a mudança no bairro e na escola e quais os seus planos de ação com vista à operacionalização dessa mesma transformação.

Em diversos momentos da pesquisa, as crianças revelaram múltiplas competências na análise, identificação e participação na vida social dos contextos em que se encontravam inseridas, revelando uma consciência dos problemas sociais que as afetavam e para os quais apresentaram soluções.

Após a identificação de algumas problemáticas (violência e sujidade foram as mais apontadas) as crianças apresentaram, paralelamente, propostas com vista à sua resolução (Vis et

al., 2012) e atribuíram responsabilidades. Neste processo, as crianças consideraram não existir uma hierarquia de identificações, na medida em que todos os tópicos eram importantes e se encontravam ligados por um fio condutor comum: o comportamento das pessoas conduzia a uma ação que, grande parte das vezes, se traduzia em danos.

Ainda assim, a esmagadora maioria das crianças gostava do bairro de habitação social, embora com a ressalva de que certos comportamentos/situações contribuíam, também, para um desgosto pelo bairro (Pinto, 1994) ou para a diminuição do prazer de ser criança naquele território.

As problemáticas associadas ao bairro e à escola foram inicialmente identificadas pelas crianças em entrevistas individuais, momento em que foram apontados os denominadores comuns, tendo sido posteriormente devolvidas, em grande grupo, para discussão. Nestes momentos, as questões por elas trazidas foram exploradas e aprofundadas através de discussões, debates, tempestades de ideias, entre outras. As crianças reuniram o máximo de informação que lhes foi possível sobre o tema e participaram, dando a conhecer os seus pareceres e opções para os itens em análise, colocando-os em prática (Franklin et al., 2005).

As problemáticas e os comportamentos que lhes foram associados remeteram as crianças para uma autoanálise da qual resultou a vontade em modificarem as suas próprias condutas, transversais às que apontavam aos outros. As crianças sentiram necessidade de operacionalizarem, em si próprias, as mudanças que aspiravam para os demais.

Uma participação ativa e cidadã proporcionou às crianças um novo olhar sobre o bairro e a escola com uma perspicácia acrescida mas, também, uma reflexão sobre si próprias, sobre os outros e sobre os lugares que ambos ocupavam (Graham et al., 2010). Este seria o ponto de partida para as crianças começarem a ajustar os sistemas simbólicos responsáveis pela gestão dos seus espaços sociais (Sarmiento, 2006), através da mudança de comportamentos.

A partir da identificação e reconhecimento das problemáticas e responsabilidades, as crianças organizaram-se no planeamento de ações com vista à sua resolução, criando diversos instrumentos participativos através dos quais procuraram intervir nos seus contextos de vida.

No momento de refletirem sobre a operacionalização das suas intenções de mudança, as crianças idealizaram e criaram vários instrumentos que consideraram adequados à transformação pretendida. Durante esse processo, revelaram a vontade e competências necessárias com o propósito de darem a conhecer as suas vozes, recorrendo a ferramentas de informação e divulgação, com o objetivo de se fazerem ouvir, assumindo os seus papéis de agentes participativos e ativos.

O jornal “Os pequenos jornalistas” (cuja impressão resultou da realização de uma venda de artigos usados), o documentário “O bairro do Lagarteiro pelas mãos dos pequenos jornalistas”, a ação de sensibilização na EB/JI do Lagarteiro e o “Teatro das lições” foram alguns instrumentos utilizados com vista à mudança. Mais tarde, também o grupo de ajuda “Missão Ajuda Júnior” surgia com o objetivo de prestar ajuda aos moradores mais carenciados dos bairros do Cerco do Porto e do Lagarteiro, embora nunca tenha operacionalizado as ações a que se propôs.

Algumas destas ferramentas tiveram maior alcance, como o jornal e o documentário, através das quais as crianças sabiam ser possível transpôr as barreiras invisíveis do bairro, enquanto outras se apresentaram de maior proximidade, como a ação de sensibilização ou o Teatro das Lições. De qualquer modo, todas tinham como objetivo principal sensibilizar os outros (quer fossem crianças/alunos ou famílias/professores/funcionários) para diversas questões que preocupavam as crianças.

Para além destes instrumentos, as crianças recorreram a instituições que consideravam capazes de operacionalizarem a mudança, como a Câmara Municipal do Porto e a EB/JI do Lagarteiro. Neste sentido, solicitaram reuniões com a coordenadora desta escola e enviaram uma carta, através de correio eletrónico, ao presidente da Câmara Municipal do Porto (Rui Moreira). As reuniões com a escola realizaram-se sempre que solicitadas pelas crianças, mas o documento enviado à CMP nunca obteve uma resposta.

O processo participativo desenvolvido pelas crianças deparou-se com alguns constrangimentos que, em diferentes momentos, se revelaram entraves à participação, ainda que por elas experimentados em diferentes níveis. O “ofício de aluno” e a construção social para que este papel institucional atribuído à criança (Marchi, 2010) remete, permitiram conhecer alguns dos constrangimentos associados às crianças no contexto escolar em que se desenvolveu a pesquisa. A par destes, também as relações entre pares provocaram entraves à participação, que foram ganhando forma com o desenrolar da pesquisa e que se refletiram, sobretudo, no comportamento e nos modos de estar com os outros.

Quando se deparavam com dificuldades, como a perda de protagonismo, algumas crianças demonstravam ser-lhes difícil considerar o outro no processo participativo, revelando uma ausência de consciência do coletivo. Sob esta perspetiva e na medida que participar significa fazer parte de algo, podemos considerar que, nem sempre, as crianças interiorizaram esse conceito inerente ao desempenho de uma cidadania plena. Ainda que muitas crianças afirmassem que

uma das competências mais adquiridas, durante o processo, tivesse sido a de trabalharem em equipa, esta nem sempre foi alcançada.

Aprender a participar (participando), assumir e estabelecer compromissos partilhados Câmara (2012) fizeram parte do processo, mas nem sempre estiveram presentes, constituindo barreiras à participação.

O pouco tempo disponível para a realização dos encontros com as crianças também se revelou um constrangimento, dado que limitou as competências de participação das crianças no sentido de poderem ter feito ainda mais se tivessem tido o tempo que necessitavam para o fazerem. Alguns temas ficaram pendentes devido à falta de disponibilidade para a sua discussão e, conseqüentemente para a sua execução, enquanto outros nunca tiveram hipótese de serem sequer ponderados e, talvez o fossem, se mais tempo para tal houvesse.

A estes acresce o que denominamos de (des) poder das crianças, representativo dos constrangimentos da participação responsáveis por uma diminuição do poder de algumas crianças. Destes fazem parte tensões entre crianças e adultos (Ballesteros, 2016), nomeadamente a medição de forças existente entre ambos que remetem, também, para o poder do adulto e para os constrangimentos à participação que estes provocaram.

Em alguns momentos, os adultos contribuíram para limitar as competências de participação das crianças, que procuraram encontrar o seu lugar de direito embora, muitas vezes, os adultos tivessem a primeira e a última palavra a dizer. O poder do adulto impôs-se, assim, com frequência, limitando o exercício de uma cidadania ativa na infância. As relações hierárquicas de poder assinalaram-se através da presença física do adulto (Komulainen, 2007), mas também da autoridade que a sua figura representa (Delgado et al., 2005).

As crianças reconheceram-lhes as capacidades e, por vezes, compararam-nas às suas, identificando os adultos como mais capazes e responsáveis, em contraste com alguma irresponsabilidade e insensatez de certas crianças. As relações entre adultos e crianças assentam, frequentemente, numa proteção que se estende, por vezes, a uma sobreposição das suas vozes e ações (Liebel, 2006), deixando de parte as suas competências participativas e de decisão. Estas assimetrias foram tidas e exploradas, tendo sido tomadas como ponto de partida para uma reflexão consciente da sua realidade e de um esforço paralelo no sentido de as minorar. Por outro lado, as crianças aceitaram o adulto como parceiro, em momentos chave da investigação sobretudo porque, sem a autorização formal dos adultos, as crianças nem sempre poderiam ter avançado no processo.

Na contemporaneidade, embora as crianças reúnam direitos de cidadania (Sarmiento et al., 2006) são, frequentemente, excluídas da sociedade em que se encontram inseridas (dominada por adultos) que questiona, por vezes, as suas competências de cidadãs ativas, constringendo-as nesse exercício. Necessidades de proteção transformam-se, frequentemente, em exclusões da vida social e limitações à participação, num ato quase enraizado no modo de encarar e de lidar com as crianças (Shier, 2010).

Ao longo da pesquisa as crianças procuraram-se manter, sempre que possível, à margem do poder hierárquico dos adultos mas, ainda assim, mantiveram e precisaram das parcerias com os adultos para prosseguirem com o processo de participação.

O adulto esteve, assim, presente no percurso, mas também no possível futuro do processo em curso, no sentido em que as crianças revelaram dificuldades em perspetivarem a sua continuidade sem a presença/apoio de um adulto. Apesar da vontade em continuarem, com ou sem o apoio do adulto, revelaram dificuldades em assegurarem uma continuidade sem a sua presença (Mannion, 2010).

Neste sentido, talvez a proposta seja a de uma mudança no papel assumido pelos adultos envolvidos em processos de participação infantil, já que estes processos dificilmente têm uma continuidade sem o envolvimento dos adultos (Santana et al., 2011).

Por agora, o papel assumido pelas crianças foi de cidadãos ativos na sua própria realidade social, procurando adaptá-la às suas necessidades, revelando inúmeras competências e mobilizando ferramentas de participação de que resultaram ideias debatidas e, maioritariamente, colocadas em prática. Aos poucos, foram dando provas das suas capacidades de identificação, planeamento e concretização tendo-se envolvido ativamente nos temas que elas próprias optaram levar para discussão, em grande grupo, sempre com o objetivo de agilizarem a mudança por elas ambicionada. Aos poucos, foram aprendendo a serem autónomas e a assumirem o protagonismo que lhes é devido.

As crianças observaram, apontaram o dedo e deram voz às suas intenções, sempre sob uma perspetiva de análise, crítica construtiva e, sobretudo, de mudança, tendo trabalhado no sentido da sua concretização. Identificar para mudar foi o lema adotado por estas crianças que exploraram os temas por elas nomeados, tendo como único objetivo a mudança e a transformação dos seus contextos de vida em lugares mais respeitadores dos seus direitos.

As identificações, as ideias, a visão crítica, os debates, os projetos e as ferramentas criadas pelas crianças tiveram um só propósito: o da mudança. No caminho, os diferentes

constrangimentos já identificados limitaram a intervenção por elas objetivada. Sem o apoio de um adulto as crianças, por si só, não são capazes de darem continuidade à mudança, ainda que esta prevaleça em cada uma delas como consequência do processo de participação de que fizeram parte. Numa jornada em que conquistaram poder e procuraram operacionalizar transformações na escola e no bairro, algo viria a mudar nelas próprias.

As crianças foram unânimes em concluir que orgulho era a palavra que melhor definia o sentimento do grupo após dois anos de trabalho em que lançaram ideias, planejaram e concretizaram o que haviam projetado. Esse orgulho foi crescendo à medida que agiram no sentido da mudança por elas objetivada, ou seja, sempre que trabalharam em prol das metas por elas definidas, contribuindo para um aumento de autoconfiança e autoestima, frequente em processos de participação (Hart et al., 2004).

Sempre que tal aconteceu e que trabalharam com vista às suas necessidades serem preenchidas (Ballesteros, 2016), as crianças revelaram satisfação e bem-estar. Os níveis de contentamento, autoconfiança e orgulho (Alderson et al., 2011) eram visíveis em cada palavra e nas propostas de concretizarem algo mais e melhor a cada encontro. Dotadas de uma voz própria, as crianças sabiam que eram ouvidas e que as suas opiniões seriam o começo da concretização de algo, usufruindo de uma autonomia a que não estavam habituadas.

A participação, a par com os pressupostos da investigação participativa, surge como uma ferramenta privilegiada no combate à exclusão social e intervenção em contextos de vulnerabilidade social, na medida em que trabalha competências que possibilitam o desempenho de uma cidadania ativa e, como tal, inclusiva na sociedade em que as crianças se encontram inseridas (Santana et al., 2011).

A cidadania na infância deve ser enquadrada num tempo – o tempo da infância que remete para a sua categoria geracional – mas, também, num espaço que não é o mesmo para todas as infâncias ou para todas as crianças, em que as vivências e experiências são iguais mas, também, tão diferentes de tantas outras. As competências de cidadania desenvolvidas pelas crianças são diferentes dos adultos, mas não necessariamente menores (Sarmiento et al., 2006), devendo ser promovidas para que cada criança, independentemente do contexto em que se encontre, tenha o real direito ao exercício de uma cidadania ativa que se traduz na atitude e vontade de fazer cada vez mais e melhor, com o entusiasmo de quem começa de novo e, como tal, a cada dia ganha uma nova oportunidade de ver, dizer, ser e fazer. De realizar algo por elas, mas também pela comunidade em que se encontram inseridas.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, T. (1994). Efeitos Perversos dos Bairros Sociais: Observações e Sugestões. In *Revista de Estudos Urbanos e Regionais Sociedade e Território*. N.20, pp.50-54.
- ACKERMANN, L., FEENY, T., HART, J., & NEWMAN, J. (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation: A review of contemporary literature*. Plan UK/Plan International.
- AE CERCO. (2013). *Projeto Educativo Agrupamento de Escolas do Cerco 2013/2017*. pp.1-36.
- QUEIROZ, M.& GROS, M. (2002). *Ser Jovem num Bairro de Habitação Social*. Porto: Campo das Letras.
- AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALMEIDA, A., ANDRÉ, I. & ALMEIDA, H. (1999). Sombras e Marcas: Os Maus-Tratos Às Crianças Na Família. In *Análise Social v. 150*, pp.91-121.
- ALMEIDA, A. (2009). *Para uma Sociologia da Infância*. Lisboa: Instituto Ciências Sociais.
- ALDERSON, P. (1995). *Listening to children: Children, Ethics and Social Research*. London: Barnardo's.
- ALDERSON, P. (2000). 12 Children as Researchers The Effects of Participation Rights on Research Methodology. In *Research with Children: Perspectives and Practices*. pp.241. Routledge Falmer. London and New York.
- ALDERSON, P. (2005). As Crianças como Pesquisadoras: Os Efeitos dos Direitos de Participação Sobre a Metodologia de Pesquisa. In *Educação e Sociedade*, v.26, n.91, pp.419-442.
- ALDERSON, P. & MORROW, V. (2011). *The Ethics Of Research With Children And Young People – A Practical Handbook*. London: Sage.
- AMADO, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ARBEX, C. (1999). Actuar com a Comunidade Cigana: Orientações para a Intervenção em Toxicodependência a Partir dos Serviços de Assistência. Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.
- ARIÈS, P. (1986). *História Social da Infância e da Família*. pp.141. Rio de Janeiro: Guanabara.
- ARFOUILLOUX, J. (1980). *A Entrevista com a Criança: A Abordagem da Criança através do Diálogo, do Brinquedo e do Desenho*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

- BALSA, C. (2006). Espaço e Exclusão, Espaços de Exclusão. In *Relações Sociais de Espaço*, pp. 13-33. Lisboa: Edições Colibri.
- BALLESTEROS, A. (2016). La Ampliación de la Participación Infantil en México. Una Aproximación Sociológica a sus Razones, Obstáculos y Condiciones. In *Sociológica*, Año 31, Número 87, pp. 111-142.
- BENTO, A. (2007). Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola: Perspectivas dos Alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita*. pp.375-384. Porto: Edições Asa.
- BENTO, G. (2015). Infância e Espaços Exteriores – Perspetivas Sociais e Educativas na Atualidade. In *Investigar em Educação*, IIª Série, n.4, pp.127-140.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERELSON, B. & LAZARFELD, P. (1948). *The Analysis of Communication Content*. np.
- BERG, B., LUNE, H. & LUNE, H. (2004). *Qualitative Research Methods For the Social Sciences*. Vol.5. Boston: MA Pearson.
- BERGOLD, J., & THOMAS, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, pp.191-222.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUDON, R. (1973). Éducation et Mobilité. In *Sociologie et Sociétés*, V.5, n.1, pp.111-126.
- BOUDON, R. & MASSOT, A. (2000). L'Axiomatique de L'inégalité des Chances. Presses de l'Université Laval.
- BRITES, M. (2013). *O Papel das Notícias na Construção da Participação Cívica e Política dos Jovens em Portugal: Estudo de Caso Longitudinal (2010-2011)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação não publicada, Universidade Nova, Lisboa.
- CAETANO, A. (2007). Práticas Fotográficas, Experiências Identitárias. A Fotografia Privada nos Processos de (Re)Construção das Identidades. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. N.55, pp.69 - 89.
- CAETANO, A. (2008). *Sociologia e Fotografia. Retrato Sociológico do Estado da Relação em Portugal*.
- CÁMARA, N., & MARÍA, A. (2012). La Participación Infantil: Concepto Dimensional en Pro de la Autonomía Ciudadana.

- CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO. (2015). *O Porto e a Escola*. Pelouro da Educação, Organização e Planeamento. Porto: Impressão Invulgar.
- CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CAMPOS, R. (2011). Imagem e Tecnologias Visuais em Pesquisa Social: Tendências e Desafios. In *Análise Social*, V.XLVI. N.199, pp. 237-259.
- CASTELLS, M. (1983). *A Questão Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTELLS, M. (2002). Urban Sociology in the Twenty-First Century. In *Cidades, Comunidades e Territórios*, n.5, pp. 9-19.
- CAPUCHA, L. (2002). *Portugal 1995-2000. Perspectivas da Evolução Social*. Oeiras: Celta Editora
- CARMO, R. (2006). *Contributos para uma Sociologia do Espaço-Tempo*. Oeiras: Celta Editora.
- CARVALHO, P. (2013). Unidade de Saúde de Azevedo, em Campanhã, Reabriu Parcialmente Entre Palmas e Protestos. *Jornal Público* 3, pp.3.
- CARVALHO, P. & DIAS, P. (2013). Manifestantes Ameaçam Ocupar Unidade de Saúde de Azevedo de Campanhã, no Porto. *Jornal Público*, 3, pp.3.
- CARVALHO, M.J.L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. Tese de Doutoramento em Sociologia, especialidade em Sociologia do Desenvolvimento e da Mudança Social. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- CARVALHO, M.J.L. (2012). Children's Perspectives on Disorder And Violence in Urban Neighbourhoods. In *Childhood*, 20(1), pp.98-114.
- CASSIANI, S., CALIRI, M. & PELÁ, N. (1996). *A Teoria Fundamentada nos dados Como Abordagem da Pesquisa Interpretativa*. In *Revista Latino-am Enfermagem*, 4(3), pp.75-88.
- CHAMUSCA, B. (2007). *Obra Diocesana 40 Anos de Promoção Social*. Obra Diocesana de Promoção Social: Porto.
- CHECKOWAY, B. & RICHARDS-SCHUSTER, K. (2003). 'Youth Participation in Community Evaluation', *American Journal Of Evaluation*, 24.1: pp.21-33.
- CHRISTENSEN, P. & PROUT, A. (2002). Working With Ethical Symmetry in Social Research with Children. In *Childhood*, v.9, n.4, pp.477-497.
- COELHO, A. (1994). É Preciso Integrar a Habitação Social na Comunidade Urbana. In *Sociedade e Território, Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, n° 20, pp.71-78.

- CHRISTENSEN, P., JAMES, A. (2005). *Investigação com Crianças. Perspetivas e Práticas*. Porto: ESSE, Paula Frassinetti.
- CLARK, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods In Engaging Multiple Perspectives. In *American Journal of Community Psychology*, V.46, N.1-2, pp.115-123.
- CONCEIÇÃO, M. (2015). *A Polissemia da Palavra Bairro. Compilação de Notas Para o Estudo do Conceito de Bairro*. Estudo Prévio, Revista, Publicação Semestral, Universidade Autónoma de Lisboa. ERC: 126 150. ISSN: 2182-4339.
- COCKBURN, T. (1998). Children and Citizenship in Britain: A Case for a Socially Interdependent Model of Citizenship. In *Childhood* 5(1), pp.99–117.
- COCKBURN, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. London: Palgrave Macmillan.
- COLLIER, M. (2001). *Approaches to Analysis in Visual Anthropology. Handbook of Visual Analysis*, pp.35-60. London: Sage.
- COSTA, A. (2008). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais de Identidade Cultural*. Oeiras: Celta.
- COSTA, C. (2015). *Quando nos (des) Envolvemos em Projetos de Desenvolvimento Local... Análise Crítica da Prática Profissional*. Dissertação de mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social não publicada, Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- CORSARO, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- CORSARO, W. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- CUNHA, A. (2010). “*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*”, Rio de Janeiro, Lexikon.
- CUNHA, A. & FERNANDES, N. (2012). Participação Infantil: A sua Visibilidade a Partir da Análise de Teses e Dissertações em Sociologia da Infância. *Perspetivas Sociológicas e Educativas em Estudos Da Criança: As Marcas das Dialogicidades Luso-Brasileiras*, pp.36-48.
- DELANTY, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press.
- DELGADO, A. & MÜLLER, F. (2005). Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. In *Educação Social*, vol. 26, n. 91, pp.351-360.
- DELGADO, A. & MÜLLER, F. (2006). *Infâncias, Tempos e Espaços: Um Diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento*. Currículo Sem Fronteiras, 6(1), pp.15-24.
- DESSEN, M. A., & POLONIA, A. D. C. (2007). A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. *Paidéia*, 17(36), pp.21-32.

- Dicionário Universal da Língua Portuguesa*. Nova Edição Revista e Atualizada. (1999). Porto: Texto Editora.
- DIAS, P. (2013). EDP Cortou a Luz a Largas Dezenas de Casas do Bairro do Lagarteiro. *Jornal Público*, 2, pp.2.
- DIAS, P. (2015). Professora Agredida numa Escola onde Dezenas de Pais Acorreram devido a Falso Caso de Ébola. *Jornal Público*, 2, pp.4.
- DORNELLES, L. & FERNANDES, N. (2015). Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: Nuances Luso-Brasileiras Acerca dos Desafios Éticos e Metodológicos. In *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.1, pp.65-78.
- DUARTE, M. (2015). Bairro do Cerco, uma Infinita Canção. *Jornal Público*, 5, pp.10.
- EXUPÉRY, A. (1946). *O Príncipezinho*. França: Éditions Gallimard.
- FREITAS P, A. I., & MENDONÇA, D. (2005). O Stresse Escolar na Transição de Escolas do 1º Para O 2º Ciclo do Ensino Básico: A Versão Portuguesa do Questionário de Avaliação do Stresse Escolar. *COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS*, 9(1), pp.89-107.
- FERNANDES, L. (1997). *Actores e Territórios Psicotrópicos. Etnografia das Drogas numa Periferia Urbana*. Dissertação de candidatura ao grau de Doutor, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto.
- FERNANDES, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Braga: Universidade do Minho.
- FERNANDES, N. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. In *Currículo sem Fronteiras* v.6, n.1, pp.25-40.
- FERNANDES, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, N. (2016). Ética na Pesquisa com Crianças: Ausências e Desafios. In *Revista Brasileira de Educação*, pp.1-18.
- FERNANDES, L. & MATA, S. (2015). *Viver nas “Periferias Desqualificadas”: Do que diz a Literatura às Percepções de Interventores Comunitários*. Ponto Urbe Online (<http://pontourbe.revues.org/2658>. DOI: 10.4000/pontourbe.2658).
- FERREIRA, M. (2002). Criança tem Voz Própria. In *Página da Educação*, ano 11, n.117, pp.35-38.
- FERREIRA, M. (2010). “- Ela é a Nossa Prisioneira!”- Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-Metodológicas A Propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. In *Reflexão e Ação*, V.18, n.2, pp.151-182.

- FERREIRA, B. W. (2003). *Psicologia e Educação: Desenvolvimento Humano, Adolescência e Vida Adulta*. EDIPUCRS.
- FERREIRA, A., DEMUTTI, C. M., & GIMENEZ, P. E. O. (2010). A Teoria das Necessidades de Maslow: A Influência do Nível Educacional Sobre a Sua Percepção no Ambiente de Trabalho. In *XIII Semead, Seminários em Administração*.
- FERRO, L. (2005). Ao Encontro da Sociologia Visual. In *Sociologia*, V.15, pp.373-398.
- FITZGERALD, R., GRAHAM, A., SMITH, A., & TAYLOR, N. (2009). 27 Children's Participation as a Struggle Over Recognition. *A Handbook of Children and Young People's Participation*, pp.293.
- FRANCE, A., & Utting, D. (2005). The Paradigm of 'Risk and Protection-Focused Prevention' and its Impact on Services for Children and Families. *Children & Society*, 19(2), pp.77-90.
- FRANCISCHINI, R., & CAMPOS, H. (2008). Crianças e Infâncias, Sujeitos de Investigação: Bases Teórico-Metodológicas. In *a Criança Fala: A Escuta de Crianças em Pesquisas*. São Paulo: Cortez, V.1, pp.102-117.
- FRANCISCHINI, R. & FERNANDES, N. (2016). Ética e Pesquisa com Crianças: Questões e Desafios desde a Sociologia da Infância. In *Estudos de Psicologia (Campinas)*, V.33, n.1, pp.61-69.
- FRANKLIN, A. & SLOPER, P. (2005). Listening and Responding? Children's Participation in Health Care Within England. *International Journal of Children's Rights*, 13, pp.11-29.
- FREY, K. & DUARTE, F. (2006). Auto-Segregação E a Gestão das Cidades. In *Ciências Sociais Em Perspectiva (5)* 9, pp.109-119.
- FREIRE, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- FREIRE, I. (2011). Cidadania da Criança: Escola e Sociedade como Palcos de Participação. In *EDUSER Revista de Educação*, V.3 (2), pp.17-26.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO et al. (2003). *Ensinar e Aprender em Contextos de Diversidade Cultural. Orientações e Estratégias Para as Escolas*. pp.60. Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.
- GABARRÓN, L. (2008). Infancia e Investigación Participativa: Teoría y Experiencias. In *Subje/Civitas. Estudios*, V.1, n.1, pp.1-20.
- GAITÁN, M. (2006). La Nueva Sociología De la Infancia. Aportaciones de una Mirada Distinta. *Política Y Sociedad*, 43(1), pp.9-26.
- GALLAGHER, C. B. (2004). 'OUR TOWN' Children as Advocates For Change In The City. *Childhood*, 11(2), pp.251-262.
- GIDDENS, A. (2008). 6.ª Ed. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GILL, T. (2010). *No Fear. Growing Up in a Risk Averse Society*. Cascais: Príncipeia.
- GOUVÊA, M. C. S. (2011). Infância: Entre a Anterioridade e a Alteridade. In *Educação & Realidade*, v.36(2).
- GRAHAM, A., & FITZGERALD, R. (2010). Progressing Children's Participation: Exploring the Potential of a Dialogical Turn. *Childhood*, 17(3), pp.343-359.
- GRAFMEYER, Yves. (1994). *Sociologia Urbana*. Portugal: Publicações Europa-América.
- GREENE, S., & HILL, M. (2005). *Methods and Methodological Issues*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage.
- GROS, M. (1994). Pequena História do Alojamento Social em Portugal. In *Sociedade e Território, Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, n.20, pp.80-90.
- GUERRA, I. (1994). As Pessoas Não são Coisas Que se Ponham em Gavetas. *Sociedade e Território, Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, n.20, pp.11-16.
- GUERRA, P. (1996). Recomposição Espacial e Social do Tecido Urbano Portuense: O Bairro Cerco do Porto Enquanto Espaço de Análise. In *Práticas e Processos da Mudança Social. III Congresso Português De Sociologia. Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.
- GUERRA, P. (2002). O Bairro do Cerco do Porto: Cenário de Pertenças, de Afectividades e de Simbologias. In *A Cidade na Encruzilhada do Urbano. Algumas Modalidades de Relação e um Estudo de Caso Acerca do Processo de Recomposição do Tecido Urbano Portuense na Década de 90*. Dissertação de mestrado em Sociologia não publicada, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- GUERRA, P. (2002). O Bairro do Cerco do Porto: Cenário de Pertenças, de Afectividades e de Simbologias. In *Sociologia, revista da Faculdade de Letras do Porto, série I, vol. 12*, pp.65-144. Porto.
- GUERRA, P. (2004). Contextos de Vivência no Bairro do Cerco do Porto: Cenários de Pertenças, de Afectividades e de Simbologias. In *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia: A Cidade na Encruzilhada do Urbano - Algumas Modalidades de Relação e um Estudo de Caso Acerca do Processo de Recomposição Social e Espacial do Tecido Urbano Portuense na Década de 90*. Braga: Universidade do Minho.
- GUERRA, P. (2004). Elementos para a Redefinição De um Objecto de Estudo Complexo: O Caso da Zona Oriental Portuense. In *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Cidades, Campos e Territórios*. Braga: Universidade do Minho.

- GRAWITZ, M. (1993). *Métodos das Ciências Sociais*. Paris: Daloz.
- GRAUE, M. & WALSH, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HANSON, K. (2016). Children's Participation and Agency when They Don't 'Do The Right Thing' In *Childhood*. Vol. 23(4) pp.471-475.
- HART, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- HART, R. (2003). Children and Young on The Cultural Frontline: The Radical Challenge of Authentic Participation In Different Settings. *ESRC Seminar Series Challenging Social Inclusion. Perspectives For And From Children And Young People*, University Of Glasgow.
- HART, NEWMAN, ACKERMANN, & FEENY. (2004). *Children Changing their World: Understanding and Evaluating Children's Participation in Development*. With Thomas Feeny. London: Plan Ltd and Plan International (UK).
- HART, J. (2008). 'Children's Participation and International Development: Attending to the Political', In *International Journal of Children's Rights* 16(3): pp.407-18.
- HENRIQUES, M., REI, J. & LOIA, L. (2006). *Educação Para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- HEISLER, M. (2005). Introduction - Changing Citizenship Theory and Practice: Comparative Perspectives. In *A Democratic Framework. Political Science And Politics*, 38(04), pp.667-671.
- HILL, DAVIS, PROUT & TISDALL. (2004). Moving the Participation Agenda Forward. In *Children & Society*, 18(2), pp.77-96.
- HILL, M. (2006). Children's Voices on Ways of Having a Voice: Children's and Young People's Perspectives on Methods Used In Research and Consultation. In *Childhood* 13(1): pp.69-89.
- JANS, M. (2004). Children as Citizens Towards a Contemporary Notion of Child Participation In *Childhood*, 11(1), pp.27-44.
- JAMES, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. In *American Anthropologist*, vol.109, n.2, pp.261-272.
- JUNG, J. K. (2015). Community Through The Eyes Of Children: Blending Child-Centered Research And Qualitative Geovisualization. *Children's Geographies*, 13(6), pp.722-740.
- JUNTA DE FREGUESIA DE CAMPANHÃ. (2014). Diagnóstico Social. Caracterização da Freguesia de Campanhã. Porto: Junta de Freguesia de Campanhã, pp.6-21.
- KELLOGG, R. (1979). *Children's Drawing, Children's Mind*. New York: Avon.
- KELLETT, M. (2005). *Children as Active Researchers: a New Research Paradigm for the 21st century?* ESRC, UK.

- KIRBY, P., & BRYSON, S. (2002). *Measuring the Magic?: Evaluating and Researching Young People's Participation in Public Decision Making*. Carnegie Young People Initiative. London.
- KRAMER, S. (2002). Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. In *Cadernos de Pesquisa*, n.116, pp.41-59.
- KRÄNZL-NAGL, R., & ZARTLER, U. (2010). Children's Participation in School and Community: European Perspectives. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, pp.164-173.
- KOMULAINEN, S. (2007). The Ambiguity Of The Child's 'Voice' In Social Research. In *Childhood. Vol. 14*, pp.11-28. London: SAGE Publications.
- L.P.W.E.N.M. (2016). Cartas de Estudantes a Políticos Desagradam Pais. *Jornal de Notícias*, pp.4.
- LANGSTED, O. (1994). *Looking at Quality From The Child's Perspective. Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches To Defining Quality*. pp.28-42.
- LANSDOWN, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making* (No. innins01/9).
- LANSDOWN, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child* (No. innins05/18).
- LANSDOWN, G. (2005). Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them. Working Papers in *Early Childhood Development*, No. 36. Bernard Van Leer Foundation. The Hague, The Netherlands.
- LANSDOWN, G. (2010). 'The Realisation of Children's Participation Rights: Critical Reflections'. In *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*, ed. B. Percy-Smith, B., and Thomas, N. London: Routledge.
- LE BORGNE, C. (2014). *Research Study What Next? Ways Forward For Children's And Young People's Participation*. World Vision International: Advocacy And Justice For Children (AJC).
- LEANDRO, M., XAVIER, A. & CERQUEIRA, S. (2000). A Reelaboração das Sociabilidades Urbanas Familiares. O Caso do Bairro Social da Atouguia. *IV Congresso Português de Sociologia*. Jardim de Nóbrega, Braga: Universidade do Minho.
- LEWIS, Ó. (1973). *Os Filhos de Sánchez*. Lisboa: Moraes.
- LEGNANI, D. V. N., dos Santos, M. A. J., Soares, C. B., Gomes, C. H., Lopes, G. V., & Pereira, L. V. (2011). *Família Nuclear: Um Ideário de Proteção Contra a Violência*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás.
- LIEBEL, M. (2006). "Los Movimientos de los Niños Y Niñas Trabajadores. Un Enfoque Desde la Sociología". *Política y Sociedad*, 43 (1), pp.105-123.

- LIEBEL, M., & SAADI, I. (2012). La Participación Infantil Ante el Desafío de la Diversidad Cultural. In *Desacatos*, (39), pp.123-140.
- LINCOLN, Y. & DENZIN, N. (2003). *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief* (V.2). Rowman Altamira.
- LINCOLN, YVONNA, GUBA & EGON. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (ed.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.), London, Sage. pp.163-188.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LUNDY, L. (2007). ““Voice is not Enough”: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child”, *British Education Research Journal*, Vol. 33, No. 6, pp.927-42.
- LUQUET, G. (1969). *O Desenho Infantil*. Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- MACHADO, J. (1957). Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. 2ª Edição, pp.395-374. Lisboa: Editorial Confluência. Livros Horizonte.
- MACHADO, F. & SILVA, A. (2009). *Quantos Caminhos há no Mundo? Transições para a Vida Adulta*. Cascais: Principia Editora.
- MALHO, M. J. (2004). A Criança e a Cidade: Independência de Mobilidade e Representações Sobre o Espaço Urbano. In *Congresso Português de Sociologia*. Vol. 5, pp. 49-56.
- MALONE, K., & HARTUNG, C. (2010). Challenges of Participatory Practice with Children. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*, pp.24-38.
- MANNION, G. (2010). After Participation: The Socio-Spatial Performance of Intergenerational Becoming. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*, pp.330-42.
- MANNION, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why “Listening To Children” And Children's Participation Needs Reframing. Discourse: Studies In *The Cultural Politics Of Education*, 28(3), pp.405-420.
- MARTINS, J. (2008). A Fotografia e a Vida Cotidiana: Ocultações e Revelações. São Paulo: Contexto.
- MARSHALL, T. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARSHALL, T. H. (1992). Citizenship and Social Class. In *Citizenship and Social Class*. Marshall, Thomas & Bottomore, T. Londres: Pluto Press. (Obra original publicada em 1950).
- MARQUES, T. et al. (2008). *Relatório Preliminar de Avaliação Externa da IBC no Bairro do*

Lagarteiro. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia.

MARQUES, E. & QUEIROZ, C. (2014). *A Teoria do Habitus para a prática do Serviço Social*. Uma Experiência de Investigação-Ação ao Serviço da Inclusão. Porto: Edições Afrontamento.

MARCHI, R. (2007). A Infância não Reconhecida: As Crianças “De Rua” como Atores Sociais In *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, pp.552-572. Florianópolis, Brasil: UFSC.

MARCHI, R. (2010). O Ofício de 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.

MATTHEWS, H. (2001). *Children and Community Regeneration*. London: Save the Children.

MASLOW, A. H. (1943). A Theory Of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), pp.370.

MENDES, M. (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros. Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

MCNAMEE, S. & SEYMOUR, J. (2012). Towards a Sociology Of 10-12 Year Olds? Emerging Methodological Issues. In the ‘New’ Social Studies of Childhood. *Childhood*, 0907568212461037.

MORAN-ELLIS, J. (2010). Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. In *Current Sociology*, V.58, n.2, pp.186-205.

MUNÓZ, G. (2006). El Bienestar Social de La Infancia y los Derechos de los Niños. *Política Y Sociedad*, 43(1), pp.63-80.

NETO, C. (1997). Tempo e Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In Neto, Carlos (ed.). *Jogo & Desenvolvimento Da Criança*, pp.10-22. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

NETO, C. (2000). O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas de Vida Quotidiana de Crianças e Jovens In *C.M.L.- Departamento de Acção Social. Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia*, pp.11-20. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

NEWMAN, L., MACDOUGALL, C. & BAUM, F. (2009). Australian Children’s Accounts of The Closure of a Car Factory: Global Restructuring and Local Impacts. In *Community, Work & Family*, V.2, n.2, pp.143-158.

OLIVEIRA, M. (2015). In *O Porto e a Escola*. Câmara Municipal do Porto. Pelouro da Educação, Organização e Planeamento. Porto: Imprensa Invulgar.

OSTERRIETH, Paul (1975). *A Criança e a Família*. Brasil: Publicações Europa-América.

- O'KANE, C. (2004). *Children and Young People as Citizens: Partners for Social Change*. Reino Unido: Save the Children.
- O'KANE, C., & KARKARA, R. (2007). Pushing the Boundaries: Critical Perspectives on the Participation of Children in South and Central Asia. In *Children Youth and Environments*, 17(1), pp.136-147.
- PAIS, M., CARVALHO, C. & GUSMÃO, N. (2008). *O Visual e o Quotidiano*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- PANT, M. (2008). Participatory Research. *Participatory Lifelong Learning and Information and Communication Technologies*. UNESCO.
- PAULILO, M. (1999). A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida. In *Serviço Social em Revista*, v.2, n.1, pp.135-145.
- PARK, R. (1979). A Cidade: Sugestões para a Investigação do Comportamento Humano no Meio Urbano. In VELHO, Otávio Guilherme (org.). (1979). *O Fenômeno Urbano*. 4ªEd., pp.26-68. Zahar Editores.
- PARKINSON, P., CASHMORE, J. & SINGLE, J. (2007). 'Parents and Children's Views on Talking to Judges in Parenting Disputes in Australia', *International Journal of Law, Policy and the Family* 21(1): pp.84-107.
- PAIN, R., & FRANCIS, P. (2004). Living with Crime: Spaces of Risk for Homeless Young People. *Children's Geographies*, 2(1), pp.95-110.
- PARK, R. et al. (1992). *The City: Suggestions for the Study of Human Nature in the Urban Environment*. Chicago: University of Chicago Press.
- PAULA, S. (2012). A Pobreza e a Exclusão Social no Brasil e em Portugal: um Estudo Comparativo. *Congresso Português de Sociologia*. Faculdade de Letras, Porto: Universidade do Porto.
- PAVEZ, I. (2012). Sociología de la Infancia: Las Niñas y los Niños Como Actores Sociales. *Revista de Sociología*, 27: pp.81-102.
- PERCY-SMITH, B., & THOMAS, N. (Eds.). (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives From Theory and Practice*. Routledge.
- PEREIRA, A. (2010). Lagarteiro, A Vida Mínima num Bairro do Porto. *Jornal Público*. *Público Cidades*, 6, pp.4-7.
- PEREIRA, A. (2010). Como o Porto se Tornou num Arquipélago de Bairros Sociais. *Jornal Público* 7, 8, 9. *Público Cidades*.

- PEREIRA, M. (2011). *A Infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de Ser Criança em Territórios de Exclusão*. Dissertação de mestrado em Sociologia da Infância não publicada, Universidade do Minho. Braga.
- PEREIRA, V. (2003). Uma Imensa Espera de Concretizações... Ilhas, Bairros e Classes Laboriosas Brevemente Perspetivados A Partir da Cidade do Porto. In *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, XIII*. pp.139-148.
- PEREIRA, V. (2009). State, Housing and the «Social Question» in the City of Porto (1956-2006): An Analysis on the Making of Doxa, Orthodoxy and Allodoxia. The (Re)Production of State Housing Policies. In *ISA Housing Conference "Housing Assets, Housing People"*. Glasgow.
- PESCE, R. (2009). Violência Familiar e Comportamento Agressivo e Transgressor na Infância: Uma Revisão da Literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), pp.507-518.
- PIAGET, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança, Imitação, Jogo, Sonho, Imagem e Representação De Jogo*. São Paulo: Znanh.
- PIMENTA, M. et al. (2001). *Estudo Socioeconómico da Habitação Social*. Porto: Câmara Municipal do Porto, Pelouro de Habitação e Ação Social.
- PINTO, T. (1994). A Apropriação do Espaço em Bairros Sociais: O Gosto pela Casa e o Desgosto pelo Bairro. In *Sociedade e Território, Revista de Estudos Urbanos e Regionais, n.20*, pp.36-43.
- PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Mc Graw-Hill. Alfragide, Portugal.
- PINTO, J. (2007). *A Desafeição pelo Trabalho. Vivência e Produto da Exclusão Social*. Dissertação de mestrado em Sociologia não publicada, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- PINTO, P. (2010). *A Periferia Ausente, Dois Casos de Aglomerados Habitacionais de Custos Controlados em Portugal Contemporâneo*. Simpósio Ibero-Americano Cidade e Cultura: Novas Espacialidades e Territorialidades Urbanas. São Carlos, Brasil.
- PROGRAMA ESCOLHAS. (2016). Disponível em <http://www.programaescolhas.pt/> [Consultado em 21/03/2016]).
- PROUT, A. (2002). Researching Children as Social Actors: An Introduction to the Children 5–16 Programme. In *Children & Society, N.16, v.2*, pp.67-76.
- PROUT, A. (2005). *The Future of Childhood*. Routledge Falmer. London and New York.
- PROUT, A. & JAMES, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, 2*.

- PROUT, A. & JAMES, A. (2005). A New Paradigm for the Sociology of Childhood. In *Childhood: Critical Concepts in Sociology, 1*.
- PROUT, A., SIMMONS, R., & BIRCHALL, J. (2006). Reconnecting and Extending the Research Agenda on Children's Participation: Mutual Incentives and The Participation Chain. In Tisdall, K., Davies, J., Hill, M., Prout, A. (2006). *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for What*. Bristol: The Policy Press. pp.75-100.
- QUIVY, R., & VAN CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.
- QVORTRUP, J. (2010). A Infância enquanto Categoria Estrutural. In *Educação e Pesquisa, v.36, n.2*, pp.631-643. São Paulo.
- QVORTRUP, J. (1997). A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, pp.85-106.
- RIBEIRO, J. (1979). O Desenvolvimento do Porto e a Habitação dos Trabalhadores. In *Cidade/Campo (Cadernos da habitação do território) n.2*, pp.18-41.
- RIBEIRO, J. (2005). Antropologia Visual, Práticas Antigas e novas Perspectivas de Investigação. In *Revista de Antropologia, V.48, N.2*, pp.613-648.
- ROBERTS, H. (2005). Ouvindo as Crianças: e Escutando-as In *Christensen, Pia & James, Alisson. Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- ROSS, N. (s/d). Capturing Everyday Experiences: The Use of Self-Directed Photography and Map Work In *Research on Children's Geographies*.
- SALVADOR, A. (1988). *Conhecer a Criança através do Desenho*. Porto: Porto Editora.
- SANTANA, J., & FERNANDES, N. (2011). Pesquisas Participativas com Crianças em Situação de Risco e Vulnerabilidade: Possibilidades e Limites. In *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des) Igualdades*. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Brasil.
- SANTOS, B. (2012). A História Social da Infância e a Cidadania "Regulada" de Crianças e Adolescentes In *O ECA nas Escolas: Reflexões Sobre os seus 20 Anos. V.4*, pp. 228. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- SARAGOÇA, J., NETO, A., POMAR, C., & CANDEIAS, A. (2011). *Efeitos das Transições Escolares no Rendimento Académico: Os Capitais Económico, Cultural e Social como Fatores Explicativos, num Estudo Longitudinal Interdisciplinar com Alunos Portugueses*.

- SARMENTO, M. (2000). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências In *Cadernos do Noroeste. Série Sociologia. N.2, Vol. 13*. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância In *Educação Social, V.26, n.91*, pp.361-378. Campinas.
- SARMENTO, M., FERNANDES, N. & TOMÁS, C. (2006). Participação Social e Cidadania Ativa das Crianças. In *Inclusão e Educação. Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. pp.141-159. São Paulo: Summus Editorial.
- SARMENTO, M. (2006). *Conhecer a Infância: Os Desenhos das Crianças como Produções Simbólicas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- SARMENTO, M., FERNANDES, N. & TOMÁS, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. In *Educação, Sociedade & Culturas, n.25*, pp.183-206.
- SARMENTO, M. (2011). A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação, 6(3)*, pp.581-602.
- SARMENTO, M. (2013). A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: Desafios Conceptuais e Praxeológicos. pp.13-46. In *Sociologia da Infância e a Formação de Professores*. Brasil: Champagnat.
- SHIER, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations: A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-Making, in Line with Article 12.1 Of The United Nations Convention on the Rights of the Child. In *Children & Society, 15 (2)*, pp.107-117.
- SHIER, H. (2010). Pathways To Participation Revisited: Learning From Nicaragua's Child Coffee Workers. In Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge. pp.215-229.
- SILVA, C. & SILVA, S. (2000). Práticas e Representações Sociais Face aos Ciganos. O Caso de Oleiros, Vila Verde. *IV Congresso Português de Sociologia*. Jardim de Nóbrega, Braga: Universidade do Minho.
- SIROTA, R. (2001). "Emergência de Uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar" In *Cadernos de Pesquisa, n.112*, pp.7-31.
- SOUSA, J.P. (2006). Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e da Mídia. Letras Contemporâneas Oficina Editorial.
- SOUSA, V. & PIMENTA, M. (2001). *Urban do Vale de Campanhã - Relatório Final*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

- SOTKASIIRA, T. et al. (2010). 'Building Towards Effective Participation: A Learning-Based Network Approach To Youth Participation'. In *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*, ed. Percy-Smith, B., and Thomas, N. London: Routledge.
- SOBRINHO, R. S. M. (2008). Metodologias de Investigação com Crianças: Outros Mapas, Novos Territórios para a Infância. In *e-cadernos ces* (02).
- STEPHENSON, P., GOURLEY, S. & MILES, G. (2004). *Participação Infantil*. Roots 7. England: Tearfund.
- STOECKLIN, D. (2012). Theories of Action in the Field of Child Participation: In Search of Explicit Frameworks. In *Childhood*, 0907568212466901.
- SPYROU, S. (2011). The Limits of Children's Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation. In *Childhood* 18(2): pp.151-165.
- TEIXEIRA, A. (2006). Bairro do Lagarteiro vai ter um Programa para sair da Degradação. *Jornal Diário de Notícias*. DN Cidades. Disponível em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=633982&page=-1 [Consultado em 10/02/2011].
- TISDALL, E. K. M. (2013). 'The Transformation of Participation? Exploring the Potential of "Transformative Participation" For Theory and Practice Around Children and Young People's Participation', *Global Studies of Childhood* 3(2).
- TISDALL, E. K. M. (2014). 'Addressing The Challenges of Children and Young People's Participation: Considering Time and Space'. In *International Perspectives and Empirical Findings on Child Participation*, ed. Gal, T., and Faedi Druamy, B. Oxford: Oxford University Press.
- TISDALL, E. K. M., GADDA, A. & BUTLER, U. (2014). 'Introduction: Children and Young People's Participation in Collective Decision-Making'. In *Transforming Participation? Children and Young People's Participation in Collective Decision-Making*, ed. Tisdall, E. K. M., Gadda, A., and Butler, U. Basingstoke: Palgrave.
- TOMÁS, C. (2007). Participação não tem Idade. Participação das Crianças e Cidadania da Infância. In *Revista Contexto & Educação*, 22(78), pp.45-68.
- TREVISAN, G. (2007). Quando for grande quero ser... Criança: Considerações Sobre as Interações entre Pares na Infância. In *CIANEI Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, 2 "Quem Aprende mais? reflexões sobre a educação de infância*. pp.67-81 V.N.Gaia: Gailivro. Porto: ESEPF.

- TREVISAN, G. (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 Codecisão das Crianças na Escola e na Cidade*. Tese de doutoramento em Sociologia da Infância não publicada, Universidade do Minho. Braga.
- TRANTER, P., DOYLE & W. (1996). Reclaiming the Residential Street as Play Space. In *International Play Journal*, pp.91-97.
- TRIGÓ, J. (2015). *Relatório Anual 2015*. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Porto Oriental.
- UNICEF. (2012). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989).
- VALENTINE, G. (2004). *Public Space and the Culture of Childhood*. Ashgate. pp.133.
- VASCO, A. (2013). Sinto e Penso, Logo Existo: Abordagem Integrativa das Emoções. *Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 11, pp.37-44.
- VAKAOTI, P. (2009). Researching Street-Frequenting Young People in Suva: Ethical Considerations and Their Impacts. In *Children's Geographies*, V.7, n.4, pp.435-450.
- VEERMAN, P. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff Publishers.
- VIS, S. A., HOLTAN, A., & THOMAS, N. (2012). Obstacles for Child Participation in Care and Protection Cases – Why Norwegian Social Workers Find It Difficult. *Child Abuse Review*, 21(1), pp.7-23.
- VIS, S. A., HOLTAN, A., & THOMAS, N. (2011). Participation and Health – A Research Review of Child Participation in Planning and Decision-Making. *Child & Family Social Work*, 16(3), pp.325-335.
- WALLON.H. (1942). *De l'Acte à la Pensée*. Paris: Flammarion.
- WARDE, A. & SAVAGE, M. (2002). *Sociologia Urbana, Capitalismo e Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- WHITE, S. (1996). 'Depoliticising Development: The Uses and Abuses of Participation', *Development in Practice* 6(1): pp.6-15.
- WILLOW, C. (2010). Children's Right to be Heard and Effective Child Protection. *A Guide for Governments and Children Rights Advocates on Involving Children and Young People in Ending all Forms of Violence*. Save the Children. Sweden.
- WYNESS, M. (2009). Adult's Involvement in Children's Participation: Juggling Children's Places and Spaces. In *Children & Society*, 23(6), pp.395-406.

WOOD, B. E. (2016). Excluded Citizens? Participatory Research with Young People from a 'Failing' School Community. *Children's Geographies*, 14(3), pp.310-324.

ZEITHER, H. (2001). Children's Islands in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiation on Children's Ways of Shaping Social Life. In Bois-Reymond, Manuela & Sunker, Heinz (eds). *Childhood in Europe: Approaches, Trends, Findings*. pp.139-160. Nova York: Peter Lang Publishing.

Apêndices

Apêndice I
Guiões das Entrevistas

1. Guiões das Entrevistas às Crianças

1.1. Entrevistas Iniciais

A) Dados Biográficos

1. Qual o teu nome?
2. Que idade tens?
3. Onde nasceste?
4. Onde moras?
5. Com quem vives?
6. Andas na escola?
7. Em que escolas andas?

B) Escola: Representações

1. O que mais gostas na escola?
2. Consideras importante a escola estar situada no centro do bairro?
3. O que está mal na escola?
4. O que poderia ser melhorado?
5. Como poderia ser melhorado?

C) Bairro do Lagarteiro: Representações

A) Quem vive no bairro

1. Vives no bairro do Lagarteiro?
2. Há quanto tempo vives aqui?
3. Como é viver no bairro?
4. Gostas de viver no bairro?
5. O que mais gostas no bairro?
6. O que menos gostas no bairro?
7. O que está bem neste bairro?
8. Para além das casas, o que mais existe no bairro?
9. Falta alguma coisa no bairro/O que faz falta no bairro?
10. O que não deveria existir neste bairro/O que não faz falta aqui?
11. O que está bem no bairro?
12. O que está mal no bairro?
13. Se pudesses, o que mudavas no bairro?
14. Como farias essas mudanças?

15. O que não deveria existir o bairro?
16. O que precisavas de fazer para melhorar o bairro?
17. Precisavas da ajuda de outras pessoas?
18. O que os outros podiam fazer para melhorar o bairro?
19. Quem conheces no bairro?
20. Como são as pessoas que aqui vivem?

B) Quem vive fora do bairro

1. O que mais gostas no bairro?
2. O que menos gostas no bairro?
3. Para além das casas, o que mais existe no bairro?
4. Falta alguma coisa no bairro/O que faz falta no bairro?
5. O que está bem no bairro?
6. O que está mal no bairro?
7. Se pudesses, o que mudavas no bairro?
8. Como farias essas mudanças?
9. O que não deveria existir o bairro?
10. O que precisavas de fazer para melhorar o bairro?
11. Precisavas da ajuda de outras pessoas?
12. O que os outros podiam fazer para melhorar o bairro?
13. Quem conheces no bairro?
14. Como são as pessoas que aqui vivem?

1.2. Entrevistas Finais

1. O que fizeram ao longo destes dois anos e trabalho?
2. Qual foi o teu contributo?
3. Conseguiram fazer mudanças?
4. O que correu bem?
5. O que correu pior?
6. O que ficou por fazer?
7. Esta participação mudou alguma coisa na tua vida?
8. No início deste ano letivo quiseste participar, mas depois desististe da atividade. Consegues explicar porquê?

2. Guião das Entrevistas aos Adultos
 1. O que mais lhe chamou a atenção neste projeto?
 2. O que mais a surpreendeu?
 3. Consegue identificar diferentes momentos ao longo do ano?
 4. Teve algum feedback dos pais?
 5. O que achou das ideias e iniciativas que eles tiveram?
 6. O que achou das atividades desenvolvidas?
 7. Que impacto considera terem tido nas crianças?
 8. Que impacto tiveram em si?
 9. Considera que a atividade as fez colocarem-se de um modo diferente perante a aprendizagem?

3. Guião das Entrevistas das Crianças aos Moradores do Bairro do Lagarteiro
 1. Há quanto tempo mora no bairro?
 2. Gosta de morar aqui?
 3. Gosta do bairro?
 4. O que gosta mais no bairro?
 5. O que gosta menos no bairro?
 6. O que gostava de mudar no bairro?
 7. O que faz falta no bairro?
 8. O que está diferente neste bairro?
 9. O que gosta de fazer no bairro?
 10. O bairro é perigoso?
 11. Sente-se seguro no bairro?
 12. Há quanto tempo existe o bairro?
 13. Você atira lixo para o chão?
 14. Quantas casas existem no bairro?
 15. Há quanto tempo existe o seu bloco?
 16. Há quanto tempo existe o bairro novo?
 17. Há quantos anos existe o bairro velho?
 18. Há quanto tempo existe a escola do Lagarteiro?
 19. Já andou na escola do Lagarteiro?
 20. Qual é o autocarro mais antigo do bairro?
 21. Como é que se chama a presidente da associação de moradores do bairro?
 22. Sabe quem manda no bairro?
 23. Quem é a pessoa mais importante do bairro?

Apêndice II

Quadro XVI – Dados Biográficos das Crianças que Participaram na Investigação

Pseudónimo Ana		
Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	3	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Sem profissão	Sem profissão
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico	Ensino Básico
Pseudónimo Anitta		
Idade	13 Anos (2002)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	6	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Sem profissão	Sem profissão
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico	Ensino Básico
Pseudónimo Ana Rita		
Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Azevedo	
Nº de Pessoas no Agregado	3	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Sem profissão	Sem profissão
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico	Ensino Básico

Pseudónimo Bruce Lee

Idade	13 Anos (2002)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Campanhã	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Bruna

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Camila

Idade	12 Anos (2003)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Chuck Norris

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Doméstica	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico	Ensino Básico

Pseudónimo Débora

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Secundário

Pseudónimo Dinis

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Gondomar	
Residência	São Pedro	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Secundário	Ensino Secundário

Pseudónimo Diogo

Idade	10 Anos (2003)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Azevedo	
Nº de Pessoas no Agregado	2	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Sem profissão	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 1º Ciclo

Pseudónimo Diva

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Azevedo	
Nº de Pessoas no Agregado	3	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregada
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Doriania

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Ferreira

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Gondomar	
Residência	Contumil	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Doméstica	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Flávia

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Isabel

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Cerco	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Jéssica I

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Areias	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Jéssica II

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Minoria étnica cigana	
Naturalidade	Gondomar	
Residência	Fânzeres	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Sem escolaridade	Sem escolaridade

Pseudónimo Jota

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	7	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desconhecido
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Desconhecido

Pseudónimo Katty

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Gondomar	
Residência	Baguim do Monte	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Léon

Idade	12 Anos (2003)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Sem profissão	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Ludmila

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Gondomar	
Residência	Gondomar	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregada
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Leila

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Rio Tinto	
Nº de Pessoas no Agregado	2	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Sem informação
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Sem informação

Pseudónimo Madalena

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Azevedo	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Sem informação	Sem informação
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico	Ensino Básico

Pseudónimo Margarida

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Areias	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Mascarenhas

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	6	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico	Ensino Básico

Pseudónimo Phineas

Idade	12 Anos (2003)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 1º Ciclo

Pseudónimo Paulo

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Masculino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Gondomar	
Residência	Baguim	
Nº de Pessoas no Agregado	3	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Quaresma

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Minoria étnica cigana	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desconhecido	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 1º Ciclo

Pseudónimo Raquel

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	3	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Ricardo

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Masculino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	3	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 3º Ciclo	Sem informação

Pseudónimo Ronaldo

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Masculino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Azevedo	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Sofia

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Rio Tinto	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 1º Ciclo

Pseudónimo Tamis

Idade	12 Anos (2003)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Minoria étnica cigana	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Tiago I

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Masculino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Azevedo	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Empregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 1º Ciclo

Pseudónimo Tiago II

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Masculino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Minoria étnica cigana	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	6	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Feirante	Feirante
Escolaridade	Mãe	Pai
	Sem escolaridade	Sem escolaridade

Pseudónimo Violetta I

Idade	12 Anos (2003)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	São Pedro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Empregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo

Pseudónimo Violetta II

Idade	10 Anos (2005)	
Género	Feminino	
Escolaridade	4º Ano	
Etnia	Maioria autóctone	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	4	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Desempregada	Desempregado
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo

Pseudónimo Zeza

Idade	11 Anos (2004)	
Género	Feminino	
Escolaridade	5º Ano	
Etnia	Minoria étnica cigana	
Naturalidade	Campanhã	
Residência	Bairro do Lagarteiro	
Nº de Pessoas no Agregado	5	
Situação Emprego	Mãe	Pai
	Feirante	Feirante
Escolaridade	Mãe	Pai
	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 1º Ciclo

Apêndice III

Quadras Ilustrativas dos Cartazes de Sensibilização

A nossa Escola

“Quando estamos a aprender, estamos sempre a ler!

A nossa escola tem muitas cores e está cheia de flores!

A escola é o meu amor, a minha paixão, não te vou esquecer, porque estás no fundo do meu coração.

Se queres aprender a ler e a escrever, à escola tens de aparecer”.

A nossa Horta

“A horta temos que guardar, porque senão os meninos vão estragar.

A horta temos que estimar, porque senão os legumes não vão germinar.

Os legumes temos que tratar, senão vão-se estragar.

As ervas daninhas temos de arrancar, porque os legumes não se vão criar.

A horta devemos arranjar, porque os meninos estão a estragar.

As redes da horta não devemos arrebentar, senão a horta vai ficar por guardar.

Os legumes temos que guardar, para os meninos não estragar.

Os legumes temos que guardar, porque senão vão roubar”.

Estimar os Brinquedos

“Os brinquedos não devemos estragar, porque senão a nossa mãe vai-nos castigar.

A escalada devemos melhorar, porque senão podemos-nos magoar.

As bolas da escola não podemos furar, porque senão a nossa mãe tem que pagar.

A caixa de areia temos que melhorar, senão as abelhas vão para lá morar.

O banco S temos que limpar, porque os meninos vão lá brincar.

Nos brinquedos temos que brincar, com os amigos e sem estragar.

No recreio os brinquedos estão estragados, porque os meninos não sabem estimar e até se podem aleijar.

A escola devia ter mais brinquedos e menos perigos.

A jogar futebol devagar devemos chutar, para uma criança não magoar”.

O Bairro

“Os blocos devemos estimar, porque senão o bairro não vamos melhorar.

O bairro novo temos que arranjar, porque senão ninguém vai para lá morar.

O bairro temos que melhorar, porque senão vamos estragar.

O bairro não podemos estragar, porque senão os meninos não podem brincar”.

O Lixo na Escola

“Lixo para o chão não deves deitar, porque o chão da escola vais sujar.

Se acabaste de lanchar, o lixo no caixote deves colocar!

Lixo para o chão deves atirar, porque senão vai ter que apanhar.

Lixo para o chão não devemos atirar, senão o ambiente estamos a estragar”.

Apêndice IV
Estratégias da Mudança

Email . com

Caro Sr. Diretor,

Obrigada por nos estar a receber.

Estamos aqui para explicar ~~o que~~ quem nos somos e o que queremos fazer.

Nós um grupo de alunos que começámos o ano passado a fazer iniciativas e "um" jornal. É este ano estamos a começar.

Este ano damos um nome ao nosso grupo, que é "Missão ajuda junior". Nós chamamos assim porque queremos ajudar os que mais necessitam.

A nossa primeira ideia foi fazer uma recolha de alimentos na escola. Antes de mais queremos-lhe pedir uma autorização para fazer essa recolha na escola.

Quando?

Nós juntamos um grupo de alunos a fazer cartazes a anunciar a recolha e queremos-lhe perguntar se nos dá autorização para colar alguns na escola e se nos pode tirar as cópias.

Neste email gostáramos de lhe perguntar se podia mandar sempre os seguintes textos.

No mesmo sentido temos muitos textos para melhorar, como, por exemplo, ~~os~~ ^{alguns} textos estão estragados, porque os alunos não sabem escrever, as crianças riscam as folhas e os textos, alguns quadros interativos estão estragados e há textos que nem os têm.

Há computadores que não estão a funcionar e há textos que nem os têm.

Depois gostaríamos de saber se podia trazer uma sala com computadores para os alunos trabalharem.

Imagem nº36: Rascunho da mensagem ao presidente da CMP (5 de junho, 2014) e preparação da reunião com o diretor do AE Cerco (28 de novembro, 2014).

Os Pequenos Jornalistas
Edição N°1
12 de Junho de 2014

Nesta Edição

1	O Bairro do Lagarteiro...	2	A nossa atividade com a professora Maria João começou no início do ano letivo 2013/2014.
3	O que está mal na EBI e no Bairro do Lagarteiro	4	A turma do grupo 1 e o grupo 2. Os meninos do grupo 1 eram a
5	O ATL do Bairro do Lagarteiro	6	Entrevista à Cristina Figueiredo do ATL
7	O Pedpaper do Cerco?	8	Como é viver no Bairro do Lagarteiro
9	A Venda de Coisas Usadas	10	Entrevista à Coordenadora da Escola EBI do Lagarteiro
11	Um dia na Escola EBI do Lagarteiro	12	O PPAE na Universidade de Aveiro
13	Os Transportes no Bairro do Lagarteiro	14	A Violeta
15	Descubra as Diferenças Rimas para a nossa Escola!	16	Descubra as Diferenças Palavras Cruzadas
17	Ficha Técnica		

Um Ano Letivo de Atividades...

O grupo 1 estava na sala oito com a professora Maria João, das duas às três da tarde, e o grupo 2 das três às quatro. Nesta atividade fizemos muitas coisas. Primeiro fizemos cartazes com as regras da nossa atividade. Fizemos um jornal, uma venda de coisas usadas, entrevistas, conversamos sobre muitos assuntos, falámos sobre o que está mal e bem na escola e o que está mal e bem no bairro. E demos um passeio pelo bairro, fotografamos, filmamos e entrevistamos pessoas. Depois vimos os vídeos e as fotos para a Violeta. Antes das férias da Páscoa, a professora Maria João deu-nos um papel para quem quisesse ir para o Pavilhão, fazer esta atividade durante as férias, para fazer os textos nos computadores para rápido. Alguns mentores foram: Eles. E foi, assim, que a nossa atividade com a professora Maria João começou e acabou. estiveram a fazer textos e desenhos para

SEM AMARRAS
nº04
JAN 2015

A revista do Agrupamento de Escolas do Cerco

Editorial

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco procura responder à diversidade de interesses e das expectativas dos alunos com uma oferta educativa formativa diversificada. A oferta é complementada com um conjunto de iniciativas formativas que, a par da organização de visitas de estudo a empresas locais de interesse cultural e histórico, permitem o envolvimento dos alunos, em atividades culturais e artísticas com impacto na sua formação integral. Há uma forte relação entre o A.E. do Cerco e diferentes entidades - públicas e privadas - com a participação e envolvimento de professores e alunos na sua ação educativa, combatendo o abandono escolar, e promovendo o sucesso escolar.

O ano letivo de 2013/2014 foi um ano letivo de excelentes resultados académicos. Não esquecer o Agrupamento, no ano letivo transato, a estratégia de sucesso "basear não só o tempo, mas a qualidade da educação, mas a atitude do Agrupamento no Mercado Nacional das Escolas Públicas em um nível de excelência no futuro. A Comunidade Escolar. A condição, poderá dizer "Sim, nós podemos!". A todos um Bom Ano de 2015.

O Diretor Manuel António Oliveira

Aprender com a biblioteca escolar

As bibliotecas escolares têm vindo a crescer e a ser valorizadas. A importância do que está a ser feito nestas bibliotecas, também tem vindo a ser valorizada. Este trabalho de investigação tem como objetivo de estudar o trabalho das bibliotecas escolares e promover novas práticas sobre a gestão da biblioteca.

A Biblioteca da Escola Básica e Secundária foi convidada a fazer a entrega do relatório do mês de 3º ciclo, na área de literacia da informação, em articulação com a disciplina de história. Para tal foi proposta ao 7º G e a professora Paula Santos a construção de "Fichas de trabalho". Esta atividade foi realizada em sala de aula. Tem como resultados esperados o aumento dos índices de leitura e a melhoria das competências dos alunos nas áreas identificadas no relatório.

Missão Ajuda Júnior

A Missão Ajuda Júnior é um grupo de alunos do 5ºG, que trabalham na Escola Básica e Secundária do Cerco. Este grupo começou na Escola Básica do Lagarteiro, em 2013, a fazer muitas iniciativas como um jornal, com a ajuda de mentores e a escola do Bairro do Lagarteiro. No ano letivo 2014/2015, o grupo continuou na Escola Básica e Secundária do Cerco a trabalhar em projetos para ajudar os que mais necessitam e a fazer o jornal "Os Pequenos Jornalistas". Obrigado, até aqui para estudar!

Grupo de alunos da turma 5ºG Dezembro.

Imagem nº37: Jornal "Os pequenos jornalistas" (junho, 2014) e "Notícia sobre a MAJ no jornal do AE do Cerco "Sem Amarras" (janeiro, 2015).

4. Protocolos

4.1. Protocolo de Colaboração Agrupamento de Escolas do Cerco e EB/JI do Lagarteiro ano letivo 2013/2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Protocolo de Colaboração

Maria João Pinho Pereira, aluna do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, pretende desenvolver uma pesquisa que se intitula "Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança" que tem como objetivos:

- Compreender as representações que as crianças fazem dos principais problemas existentes no bairro e as suas perspetivas de futuro.
- Analisar, com as crianças, as dinâmicas e estratégias de intervenção participativa que podem ser desenvolvidas de modo a potenciar a sua transformação em agentes de mudança nos territórios de exclusão que habitam.
- Possibilitar a reflexão e intervenção por parte das crianças, estimulando-as a criarem competências de participação, questionamento e ação, tornando-se cada vez mais autónomas no processo de construção de uma realidade que lhes seja mais favorável, contrariando a tendência de se tornarem adultos inertes e amorfos.
- Promover competências potencializadoras de autonomia destes atores sociais numa dinâmica de continuidade de médio e longo prazo.

Nesse sentido, revela-se fundamental o envolvimento de crianças neste estudo, através da recolha de testemunhos diretos sob a forma de entrevista, percursos pelo bairro com as crianças para registo de imagens (fotografia e vídeo), realização de atividades variadas, como participação no Clube de Jornalismo, entre outras.

A investigadora solicita a autorização de V.ª Ex.ª para:

- Participação da turma 3ªA e 4ªA na presente investigação.
- Disponibilizar, entre Outubro de 2013 e Junho de 2014, nos horários acordados, a turma do 3ªA e do 4ªA.
- Fornecer um espaço físico para a realização das atividades.
- Permitir a realização e gravação de entrevistas com as crianças.

Durante este estudo a investigadora compromete-se:

- Informar as crianças sobre a investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento.
- Garantir o anonimato das crianças, através de recurso a pseudónimos.
- Devolver os resultados finais do estudo.

Porto, 01 de Outubro de 2013

Maria João Pereira

¹¹⁹ O projeto de tese submetido, no início dos trabalhos de preparação da tese, tinha como título "Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança", contudo, após o desenvolvimento do referido projeto considerámos oportuno haver uma reformulação do mesmo alterando-o para "Participação das crianças em territórios de exclusão social: Possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa".

4.2. Protocolo de Colaboração Agrupamento de Escolas do Cerco e EB/JI do Lagarteiro ano letivo 2014/2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Protocolo de Colaboração

Maria João Pinho Pereira, aluna do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, encontra-se a realizar uma investigação na escola EB/JI do Lagarteiro, desde Outubro de 2013. De modo a respeitar os objetivos da investigação, bem como as crianças envolvidas na pesquisa, considerou-se adequado prolongar a pesquisa intitulada "Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança", durante o ano letivo 2014/2015.

O envolvimento das crianças neste estudo acontece através da recolha de testemunhos diretos sob a forma de entrevista, percursos para registo de imagens (fotografia e vídeo), elaboração de um jornal (Clube de Jornalismo) e realização de atividades variadas como mesas redondas de discussão, entre muitas outras.

Durante o ano letivo 2014/2015, a investigadora solicita a autorização de V.ª Ex.ª para:

- Participação das crianças do 4ºA que fizeram parte do estudo na EB/JI do Lagarteiro, durante o ano letivo 2013/2014, e que transitaram para a Escola Básica e Secundária do Cerco.

- Permitir que, entre Setembro de 2014 e Junho de 2015, nos horários a acordar, as crianças que transitaram para a Escola Básica e Secundária do Cerco possam continuar a participar na investigação.

- Participação da turma do quarto ano, a frequentar a EB/JI do Lagarteiro no ano letivo 2014/2015, na presente investigação.

- Alocação de sala para a realização das atividades.

- Permissão para realização e gravação de entrevistas com as crianças, mediante a autorização das mesmas e dos encarregados de educação.

- Autorização para filmagem de algumas atividades com as crianças mediante a autorização das mesmas e dos encarregados de educação.

Durante este estudo a investigadora compromete-se:

- Informar as crianças e os encarregados de educação sobre a investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento.

- Garantir o anonimato das crianças, através de recurso a pseudónimos.

- Devolver os resultados finais do estudo.

Porto, 07 de Julho de 2014

Maria João Pereira

4.3. Protocolo de Colaboração Obra Diocesana de Promoção Social



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Protocolo de Colaboração

Maria João Pinho Pereira, aluna do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, pretende desenvolver uma pesquisa que se intitula "Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança" que tem como objetivos:

- Compreender as representações que as crianças fazem dos principais problemas existentes no bairro e as suas perspetivas de futuro.
- Analisar, com as crianças, as dinâmicas e estratégias de intervenção participativa que podem ser desenvolvidas de modo a potenciar a sua transformação em agentes de mudança nos territórios de exclusão que habitam.
- Possibilitar a reflexão e intervenção por parte das crianças, estimulando-as a criarem competências de participação, questionamento e ação, tornando-se cada vez mais autónomas no processo de construção de uma realidade que lhes seja mais favorável, contrariando a tendência de se tornarem adultos inertes e amorfos.
- Promover competências potencializadoras de autonomia destes atores sociais numa dinâmica de continuidade de médio e longo prazo.

Nesse sentido, revela-se fundamental o envolvimento de crianças neste estudo, através da recolha de testemunhos diretos sob a forma de entrevista, percursos pelo bairro com as crianças para registo de imagens (fotografia e vídeo), realização de atividades variadas, como participação no Clube de Jornalismo, entre outras.

O desenvolvimento da investigação implica gravar em vídeo/fotografar as crianças durante as atividades realizadas, mas todas as imagens recolhidas terão como único destino fins académicos e não serão divulgadas. Saliento que será garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

A investigadora solicita a autorização de V.ª Ex.ª para:

- Participação dos elementos da turma 3ªA e 4ªA, a frequentar o ATL, na presente investigação.
- Disponibilizar, entre Janeiro de 2014 e Julho de 2014, nos horários acordados, os referidos elementos da turma do 3ªA e do 4ªA.
- Fornecer um espaço físico para a realização das atividades.

Durante este estudo a investigadora compromete-se:

- Informar as crianças sobre a investigação, tornando explícito que a participação é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento.
- Garantir o anonimato das crianças, através de recurso a pseudónimos.
- Devolver os resultados finais do estudo.

Porto, 20 de Fevereiro de 2014

Maria João Pereira

4.4. Protocolo de Colaboração Crianças



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Estudo sobre as Crianças como Agentes de Mudança

Olá, eu chamo-me Maria João Pinho Pereira e estou a desenvolver um estudo na Universidade do Minho, que tem os seguintes objetivos:

- Compreender o que pensam as crianças sobre os principais problemas do bairro e as suas perspetivas de futuro.
- Analisar, com as crianças, quais as atividades que podem realizar para serem agentes de mudança no bairro.
- Pensar, com as crianças, o que pode ser feito para terem um futuro melhor no bairro.

O que vai acontecer neste estudo:

- Entrevistas a cada participante.
- Percursos pelo bairro para fotografar e gravar vídeos.
- Participação no Clube de Jornalismo.
- Outras atividades.

A participação neste estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento.

Serão usados pseudónimos para garantir o anonimato de quem participa.

Para participares ou não participares assinala um círculo na resposta que escolheres, em baixo:

- Sim, gostaria de participar neste estudo.
- Não, não gostaria de participar neste estudo.

Porto, 10 de Outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Estudo sobre as Crianças como Agentes de Mudança

Maria João Pinho Pereira, aluna do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, pretende desenvolver uma pesquisa que se intitula "Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança" que tem como objetivos:

- Compreender o que pensam as crianças sobre os principais problemas existentes no bairro e as suas perspetivas de futuro.
- Analisar, com as crianças, que atividades poderão realizar para se transformarem em agentes de mudança no bairro onde habitam.
- Possibilitar a reflexão e intervenção por parte das crianças, estimulando-as a participarem, a questionarem e a agirem no sentido de criarem uma realidade que lhes seja mais favorável.

Nesse sentido, revela-se fundamental o envolvimento de crianças neste estudo, através da recolha de testemunhos diretos sob a forma de entrevista, percursos pelo bairro com as crianças para registo de imagens (fotografia e vídeo), realização de atividades variadas, como participação no Clube de Jornalismo, entre outras.

Durante este estudo a investigadora compromete-se:

- Informar as crianças sobre a investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento.
- Garantir o anonimato das crianças, através de recurso a pseudónimos.
- Devolver os resultados finais do estudo.

Porto, 01 de Outubro de 2013

Com os melhores cumprimentos,

Maria João Pereira

Tomei conhecimento do pedido para a participação do meu educando(a) _____, numa investigação, no âmbito do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho.

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando(a) a participar.

O encarregado de educação: _____

Data: _____



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Estudo sobre as Crianças como Agentes de Mudança

Maria João Pinho Pereira, aluna do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, de momento a realizar a pesquisa "Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança" necessita, para o seu desenvolvimento, gravar em vídeo e fotografar as crianças durante as atividades realizadas no âmbito desta investigação.

As imagens recolhidas destinam-se somente a fins académicos e não serão divulgadas. Saliento que será garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Porto, 20 de Janeiro de 2014

Com os melhores cumprimentos,

Maria João Pereira

Tomei conhecimento do pedido para a captação de imagens do meu educando(a), _____, durante as atividades de investigação, no âmbito do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, na Universidade do Minho.

Autorizo / Não autorizo (~~riscar o que não interessa~~).

O encarregado de educação: _____

Data: _____

4.5.2. Pedido de Autorização para Participação das Crianças na Investigação durante as férias da Páscoa



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Estudo sobre as Crianças como Agentes de Mudança

Maria João Pinho Pereira, aluna do doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, de momento a realizar a pesquisa "Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança" solicita a autorização de V.ª Ex.ª para a participação do seu educando (a), _____, nesta atividade de investigação durante o período de férias letivas da Páscoa.

A atividade realizar-se-á no Pavilhão do Lagarteiro, às terças e quintas-feiras, de manhã, nos dias 8, 10, 15 e 17 de Abril, entre as 10h00 e as 12h00.

O ponto de encontro será a escola EB1 do Lagarteiro e as crianças serão acompanhadas na ida e no regresso, ao Pavilhão, pela própria investigadora.

Porto, 28 de Março de 2014

Com os melhores cumprimentos,

Maria João Pereira

Tomei conhecimento do pedido para a participação do meu educando(a), _____, nesta atividade de investigação durante o período de férias letivas da Páscoa.

Autorizo / Não Autorizo (riscar o que não interessa).

O encarregado de educação: _____

Data: _____