

CAPÍTULO 8. ANÁLISE DE NÃO-ROTINAS NA ESCOLA

“Desde a escola primária até à universidade, todas as estruturas do ensino formam espíritos para os enquadrar em categorias e para os impedir de pensar a complexidade dos problemas. A criança está naturalmente apta a entender as ligações entre as coisas, e a escola ensina-a a desligá-las. Era necessário desde as primeiras classes, ensinar a relacionar e não a separar”.

Edgar Morin, *Le Monde*, 13 novembre 1990

1. Actividades com carácter não regular organizadas pelo professor

Área escola

Visitas de estudo

Projectos organizados em colaboração com outras instituições

2. Dias diferentes.

O primeiro dia de escola

Dias de festa

3. Actividades organizadas por outros actores que não o professor e realizadas fora da sala de aula:

O Centro de Recursos Educativos CRE

- I. Leónia devora os livros.**
- II. Britney Spears.**
- III. Contraculturas.**
- IV. A galinha ruiva e os seus pintainhos.**
- V. Construção de textos e narrações.**
- VI. O clube do conto e o aluno mais importante da escola.**
- VII. O clube de jornalismo.**
- VIII. Aprender a ser historiador.**
- IX. Eu gostava que na escola houvesse sempre futebol....Porque será que não há?**
- X. A violência não acabou mas pelo menos olhamo-nos nos olhos.**
- XI. Interações sociais... regras... Meus amores vamos arrumar!**
- XII. Sobre os recursos do CRE e os seus objectivos.**
- XIII. “O poder que nós temos é o manual”- resistências e obstáculos à mudança.**
- XIV. A última observação participante: o CRE no coração do Projecto Pedagógico.**

Consideramos não-rotinas, as actividades que não são regulares, durante o tempo que os alunos passam na escola são actividades menos frequentes, não são repetitivas, algumas não se repetem nunca mais, são portanto experiências únicas, muitas delas são realizadas com outros adultos que não o professor. São actividades com uma lógica diferente das realizadas na sala de aula, que permitem interacções diferentes entre os alunos, nomeadamente com alunos de outras salas de aula.

Estes acontecimentos que alteram regras e a ordem, ou simplesmente os ritmos regularmente vividos ou estabelecidos, são momentos que “desorganizam”, estimulam,

“acordam”, desafiam. Nomeadamente as actividades no Centro de Recursos Educativo ou em projectos que privilegiam a criação, a pesquisa, ou seja uma relação não tradicional com o saber. A relação com o saber é diferente, nas não-rotinas.

Desenrolam-se principalmente fora da sala de aula, em espaços diferentes, com uma organização do tempo também diferente... são os dias de festa... as visitas de estudo... as actividades no CRE. Permitem formas de expressão e exteriorização diferentes da rotina escolar. Podem ser momentos de excepção tanto a nível pedagógico, como psicológico, o desabrochar da auto-estima, o brilho da fantasia.

Considerando que se aprende em diversos contextos e de diversas maneiras, poderão responder a tantos outros interesses ou necessidades dos alunos, são (algumas) potencialmente inovadoras, pelo menos a escola gosta de as apresentar como inovadoras, aparecem como formas de exteriorização da escola, socialmente observáveis... os teatros, as exposições...

Enquanto as rotinas da escola têm raízes socio-históricas, numa organização do tempo escolar controlada pela burocracia ... as não-rotinas podem ‘desenrolar-se’ aproveitando um flexível espaço de liberdade... que pode fazer a diferença... da cultura escolar tradicional – as não-rotinas podem ser contraculturas na cultura escolar... dar outro sentido e desejo ao aprender, mas também podem ser a ilusão, o artifício, que afinal mantém rotinas, principalmente aquelas que deviam ser interrogadas ou “enterradas” com as ideologias que há séculos lhes davam sentido.

Neste sentido para a maioria das crianças a rotina escolar é vivida no grupo-classe, orientado por um só professor, na sua sala de aula, durante um ano escolar. As não-rotinas permitem alterações a este padrão – outros espaços, outros adultos, outras relações... possibilidade de aprender de um outro modo.... no entanto, área-escola, visitas de estudo, projectos de sala de aula ... remetem muitas vezes para uma lógica de adição, e não de inovação, onde o que mais há a realçar é a “intensificação” do trabalho do professor e não a “intensificação” das experiências dos alunos.

1. Actividades com carácter não regular organizadas pelo professor

Enquadramos neste ponto os seguintes aspectos: Área escola; Visitas de estudo; Projectos organizados em colaboração com outras instituições.

Nestas situações também a relação pedagógica tem características diferentes, os alunos estão mais à vontade, diminui a pressão, o imprevisível é inevitável... e pode até ser permitido, ao contrário do comum na sala de aula.

Tudo leva a crer que estas situações tenham um sentido fora do comum para as crianças: que alegria, entusiasmo mesmo, quando com um bilhete de autocarro na mão, dizem que vão ver o mercado ou a estátua do Bocage... mesmo que no dia seguinte tudo volte à mesma rotina... mesmo que na sala de aula nem se fale na saída da escola...

A imprevisibilidade destas situações, a ruptura permitida com o usual, a sua diversidade, torna muito difícil acompanhá-las em observações, descrevê-las cuidadosamente, mas sobretudo interpretá-las.

Coulon fala no balanço necessário ao etnólogo entre a cultura *indígena* e a cultura científica, com estas experiências percebemos bem o quanto isso é difícil, com facilidade perdemos o equilíbrio. No entanto, esses desequilíbrios devem ser objecto de análise, não justificação. Neste caso verificamos que os textos dos projectos são essencialmente formais, centrados em objectivos gerais e estereotipados, têm de ser muito mais claramente centrados nos alunos, nos seus interesses e nas suas necessidades de aprendizagem.

Área-escola

O decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, institucionaliza a área-escola como uma área ‘curricular não disciplinar’, tendo como finalidades fundamentais, a concretização dos saberes, através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno.

“A área-escola começou sem sabermos muito bem o que era.... o primeiro ano foi de muito trabalho.... investimos muito na área- escola....” - diz a professora Dália.

As dificuldades dos professores em saber “o que era” esta inovação, eram naturais, uma vez que só um ano depois é publicado o despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro 1990, que define as linhas orientadoras da área-escola:

“(....) A concretização da interdisciplinariedade implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação, numa perspectiva que se pode designar de transversal, enquanto aprofunda os objectivos comuns às diversas áreas disciplinares, recorre aos seus métodos, e se harmoniza com os seus conteúdos programáticos”.

A área-escola surge como parte integrante da *Reforma*, com um potencial inovador muito assinalado, de tal modo que Albano Estrela a ela se refere como o “pulmão da reforma educativa”.

Acompanhámos os primeiros anos de trabalho na área-escola na escola que agora estudamos, observámos da parte de muitos professores a consciência das hipóteses de, por via do currículo, realizar mudanças, praticar o intercultural, privilegiar a resolução de problemas, desenvolver as relações com a comunidade, os interesses dos alunos. Cerca de dez anos depois não parece que se mantenha a mesma dinâmica ou verifiquem inovações “prometidas” no currículo, sobretudo no que diz respeito a um ensino mais centrado no aluno e nos seus interesses. Várias explicações parecem plausíveis. Várias questões se colocam.

Teria a área-escola o potencial de inovação que lhe era atribuído ou não passava de um mito?

“Mito da construção de pontes entre o local e o global, o prático e o teórico, o saber e o saber fazer, a escola e a comunidade, a cultura da escola e a cultura do quotidiano” (Vieira, 1995:144).

Não se procurava com a área escola aligeirar uma prática tradicional currículo? Se este integrasse perspectivas de uma pedagogia diferenciada, no sentido que reflecte Luísa Alonso, a área-escola seria então, “pontes”, do currículo para “algum” interesse, ou sentido do vivido das crianças, do grupo. Luísa Alonso refere o currículo como: “Projecto Integrado de Cultura e de Formação para a educação de novas gerações que fundamenta, articula e orienta todas as actividades e experiências educativas, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo um conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário.(...) Considerar o Currículo como um projecto a construir significa aceitar a sua natureza aberta e dinâmica, ressaltando a importância dos processos de decisão, investigação, resolução de problemas e reflexão necessários à sua construção (Alonso1994).

Não há dúvida, que muitas destas construções, destas pontes, continuam por fazer, não especialmente nesta escola, mas na Escola portuguesa, exigindo mudanças estruturais muito mais profundas.

No entanto, para João Barroso, a criação da área escola, tentou introduzir algumas mudanças estruturais na organização pedagógica das escolas. Como unidade curricular transdisciplinar, foi uma reforma que pôs em causa a seriação do saber e a compartimentação do trabalho docente; mas falhou o seu objectivo “por nunca ter sido posto em causa, globalmente, o princípio do ensino em classe. Na verdade são várias as reformas que mexeram em determinadas dimensões da estrutura da classe, mas mantiveram tudo o resto, acabando por ser bloqueadas pela própria reacção regeneradora da estrutura original” (Barroso, 2001:81).

No entanto, a nossa observação, permite perceber que as actividades da área escola são dos poucos momentos em que várias turmas-classes trabalham em conjunto, mesmo que a tendência seja juntar as turmas do mesmo ano da escolaridade. Mesmo que estas combinações surjam mais por aproximação dos respectivos professores e por organização de recursos, do que por outras razões que “desconhecemos”, uma vez que não é feita

referência a qualquer critério, nos documentos formais dos projectos. Anteriormente, no capítulo 5, observámos que no ano lectivo 2000/2001, todos os projectos da área-escola foram organizados por anos de escolaridade. No entanto, em anos anteriores, como podemos observar no quadro abaixo, organizaram-se muitas combinações, desde todas as turmas de 1º ano, só uma turma de 2º ano, turmas de 2º e 4º ano, o que nos parece interessante do ponto de vista pedagógico.

Quadro 26

Projectos da área-escola do ano lectivo de 1996 /1997

Tema/Título	Alunos envolvidos	Professores envolvidos	Objectivos (principais)
1º "A brincar, a brincar... vamos reciclar"	Todas as turmas do 1º ano	Todos os professores do 1º ano	Manipular objectos Inventar objectos Construir...
2º "Os Provérbios"	Uma turma do 2º ano	A professora da turma	Promover o gosto e melhorar a leitura
3º "Livros e Histórias"	4 turmas de 2º ano 1 turma de 4º ano	Professores das turmas	Criar hábitos de leitura Gosto pelo maravilhoso e livros
4º "A nossa cidade"	Todas as turmas do 3º ano 3 turmas do 4º ano	Professores das turmas	Conhecer a cidade Captar valores culturais e estéticos
5º "A tradição oral"	2 turmas de 4º ano	Professores da turma	Tornar mais significativos os saberes que realizam na aula Estreitar as relações com os pais e a comunidade
6º "Como se faz um livro contos"	Uma turma de 4º ano	Professor da turma	Pôr o aluno em contacto com o livro. Utilizar a leitura como Forma de estímulo desenvolvimento

A análise de conteúdo documentos formais, revela certamente alguns aspectos significativos do modo como os projectos são concebidos e depois avaliados, induz-nos “dados” sobre a sua dinâmica, mas só a observação participante das actividades nos daria um quadro mais completo.

A avaliação sintética que é feita dos projectos, permite-nos perceber que existe entre eles uma grande diferença quanto aos objectivos gerais e ao modo como procuraram integrar a actividade dos alunos e os conhecimentos curriculares, mas nestas avaliações muito pouco é dito sobre aquilo que afinal é o objectivo principal melhorar a aprendizagem e o interesse dos alunos.

Vejamos alguns exemplos da avaliação realizada em Conselho Escolar dos projectos da área-escola, referentes ao ano lectivo 2000-2001:

Os jogos tradicionais

“O projecto “Os jogos tradicionais”, prosseguiu no terceiro período a concretização dos objectivos nele definidos que na sua maioria foram concretizados. Da avaliação feita pelos intervenientes envolvidos, concluiu-se que este projecto deve ter continuidade no próximo ano lectivo, sobretudo para a concretização de um objectivo fundamental que não foi atingido capazmente: treinar todos os jogos até os praticarem eficazmente para mais tarde perpetuarem a tradição”.

É difícil perceber a relação dos objectivos deste projecto com os da área-escola. O próximo projecto, pode revelar um potencial muito diferente. Podemos perceber a sua relação com a descoberta, com a capacidade de investigar, a transdisciplinariedade:

A brincar a brincar vamos experimentar

“A brincar a brincar vamos experimentar” – projecto do 2º ano – Ao longo do período foram realizadas algumas experiências propostas no projecto. Os alunos participaram com entusiasmo, tiveram oportunidades de realizar investigações que conduzem ao desenvolvimento conceptual. Fizeram uso das suas capacidades, compararam, observaram e tentaram integrar as experiências com as diferentes áreas curriculares. No final do ano lectivo deu-se a conhecer aos encarregados e restante corpo docente os trabalhos realizados. Estes foram expostos na exposição e o cantinho foi animado pelos alunos das várias turmas”.

O próximo projecto evidencia a dificuldade em dar um sentido e uma continuidade pedagógica entre as actividades fora e as actividades dentro da sala de aula.

Projecto Espaços alindados, espaços respeitados

Projecto “Espaços alindados, espaços respeitados” – Projecto do 3º ano.

Relativamente a este projecto de área-escola, o grupo considerou que apesar de não ter sido recebida atempadamente a verba atribuída pelo Ipamb, (os duzentos mil escudos só foram disponibilizados em catorze de Junho) o apoio financeiro dado pela C.M.S. permitiu a execução de algumas actividades que estavam programadas no projecto tais como: pintura de muros exteriores e início de um mural; criação de uma horta pedagógica e a sua manutenção; venda de alguns produtos hortícolas à comunidade escolar; plantação de árvores de fruto e arbustos; colocação de bancos no jardim pela C.M.S. execução de trabalhos no CRE, nomeadamente na sala de informática, com a elaboração de cartazes, maquete e de um herbário; divulgação à comunidade escolar através de comunicação no jornal escolar e participação na exposição de final de ano. Como tal, considerou-se positivo o trabalho desenvolvido até à data, estando já programadas actividades a desenvolver no próximo ano lectivo. O Grupo continua na expectativa de obter resposta do

Ipamb, face á verba recebida tardiamente, dado que foi pedido um alargamento do prazo estipulado pelo Ipamb”.

Um professor fala assim deste projecto, evidenciando uma desvalorização pedagógica do projecto:

“Envolve 5 turmas, 3 da manhã e 2 da tarde, vamos plantar coisas...um pomarzinho com 4 ou 5 árvores, uma hortazinha...a ideia é cuidar do jardim. Fizemos um projecto – pedimos verbas à câmara que nos dá árvores e terras... os moços gostam, adoram! “

Estas afirmações reforçam a nossa ideia de que há uma diferença muito marcada entre as actividades na sala de aula e as que se passam fora.... Fora da sala de aula, seja área escola, sejam visitas de estudo a vertente é mais de lazer...aprender é na sala de aula.

Se considerarmos as actividades que os professores realizam com os seus alunos fora da sala de aula, ligadas com a área-escola, projectos, saídas pontuais, visitas de estudo, etc, temos de reconhecer que para muitos professores, o trabalho efectuado consiste em reutilizar o que é observado, o que é vivido pelos alunos em termos escolares: escrita, composições, transformação das experiências em saberes formalizados, objectivados, etc.

Uma situação paradigmática desta análise são algumas visitas de estudo.

Visitas de estudo

Quadro 27

Cronograma das “Actividades Extracurriculares ou curriculares não disciplinares”

Setembro	Recepção aos novos alunos
Outubro	Visitas ao Centro Histórico, 3ºs Anos Visitas à Câmara Municipal, 3ºs Anos
Novembro	Magusto À descoberta dos Paços do Conselho, 3ºs Anos Visita à Fortaleza de S. Filipe, 3ºs Anos
Dezembro	Festa de Natal Visita à Fortaleza de S. Filipe, 3ºs Anos Participação no concurso da árvore ecológica
Janeiro	Visita ao Centro de Protecção Civil de Lisboa, 1ºs Anos Figuras Setubalenses, 3ºs Anos Visita à Secil – estufas, 4ºs Anos Visita ao Parque Natural da Arrábida e Museu Oceanográfico, 4ºs Anos
Fevereiro	Carnaval – Desfile e animação no CRE Visita à panificadora “Unidos”, 2ºs Anos Visitas à Galeria Quinhentista, 3ºs Anos Corta mato
Março	Dia da árvore – Plantar árvores Visita à G.N.R. Alto da Ajuda, 1ºs Anos Visita à Biblioteca Municipal de Setúbal, 2ºs Anos Visita ao Planetário, 4ºs Anos “Arremesso de bola”
Abril	Páscoa – Festa de confraternização em cada núcleo Visita ao Mc Donald’s, 1ºs Anos Visita ao Parque das Nações – Oceanário, 2ºs Anos
Maiο	Visita ao Parque Natural da Arrábida, 3ºs Anos Festival “Bola ao ar”
Junho	Dia da Criança – Ateliers Visita ao Jardim Zoológico, 1ºs Anos Praia da Figueirinha, 4ºs Anos Encerramento do ano lectivo – Exposição animada, Arraial Popular

Fonte: Plano de Actividades de Escola 2000-2001

O potencial de aprendizagem das visitas de estudo está muito dependente do modo como os professores as integram no trabalho da sala de aula. Como vimos realizam-se muitas visitas de estudo.

Observámos ser comum as visitas de estudo surgirem “avulso”, quer dizer, não são integradas em temas de estudo ou projectos em curso. Observámos situações em que na sequência da visita os alunos realizam um trabalho de grupo, tipo relatório, como nos exemplos que apresentamos, de entre muitos possíveis. Depois de realizado o texto na aula, passaram o trabalho no computador, no CRE. Os trabalhos estavam profusamente ilustrados, mostrando que os alunos manejam vários programas no computador. Parece-nos que todos estes recursos poderiam ser mais potencializados na aprendizagem dos alunos.

VISITA DA G.I.S.A

No dia 10 de Março de 1999, recebemos a visita do Grupo de Intervenção e Sensibilização para o Ambiente. O Senhor Miguel mostrou-nos cartazes e diapositivos sobre a poluição e animais da Serra da Arrábida e da Reserva Natural do Estuário do Sado.

Na sala de vídeo falámos sobre o ar, o solo e a água. Nós reparámos que há muita poluição e muitos animais em perigo. Vimos fábricas, carros e barcos a poluírem o ar com o fumo. Estas fábricas e barcos também poluem o mar. Nos diapositivos vimos um roaz corvineiro, uma águia, várias gaivotas, cegonhas e flamingos. Vimos também uma ave que tinha a asa ferida e um ninho construído por meninos para as cegonhas.

Depois do intervalo reciclámos papel. Havia dois grupos, um deles cortava pedaços de papel de jornais velhos e o outro amassava o papel até ficar em pasta de papel. Depois todos nós fizemos uma folha de papel reciclado e pusemos a secar.

Catarina, Ricardo e Cátia

Visita ao Oceanário e ao Planetário

No dia 24 de Março de 1999, fomos a uma visita de estudo ao Oceanário de Lisboa e ao Planetário da Gulbenkian. Partimos da escola às 9 h na camioneta da Setubalense. Passámos pela Ponte Vasco da Gama e vimos no Estuário do Rio Tejo flamingos nos sapais.

Chegámos ao Parque das Nações por volta das 10 h e, logo aí, lanchámos. Quando entrámos no Oceanário um senhor disse-nos as regras do Oceanário. Lá dentro vimos vários tipos de tubarões, de raias, garopas, lontras, dragões marinhos, cavalos marinhos, peixe porco, pinguins, anémonas, medusas, estrelas do mar, corais,... O Oceanário está dividido pelos oceanos que compõem a Terra.

De seguida fomos almoçar nuns bancos do parque e enquanto os professores acabavam de almoçar brincámos à apanhada, e quando acabaram de almoçar fomos comer um gelado. Depois brincámos numa pirâmide feita de cordas.

Quando acabámos de brincar esperámos pelo autocarro mas tivemos de ir ter com ele para irmos ao Planetário.

Chegámos ao Planetário por volta das 15 h e 45 m e comemos alguma coisa. Lá dentro um senhor mostrou-nos o pôr-do-Sol e apagaram-se as luzes ficando de noite, com o céu cheio de estrelas. Depois o senhor mostrou-nos constelações como: a urso maior, a urso menor, os gémeos, dois cães, um gigante com escudo e espada, um caranguejo, um leão e um touro. Depois o senhor disse para pormos os capacetes e os cintos de segurança porque íamos fazer uma viagem imaginária ao espaço.

Primeiro vimos Júpiter, depois vimos Saturno, depois Neptuno e a Lua. Vimos o eclipse da Lua e soubemos que a Lua tem quatro fases: quarto minguante, quarto crescente, lua nova e lua cheia. Para passar de fase a Lua demora uma semana, o que nós observamos do nosso planeta Terra. Depois de sabermos alguns cuidados a ter com a Terra, vimo-la. Vimos o nascer do dia e, quase ao fim, vimos uma trovoada. Pelo caminho passámos pela Ponte 25 de Abril e cantámos algumas canções.

Projectos organizados em colaboração com outras instituições:

Como anteriormente referimos, quer nos Projectos Educativos de Escola, quer agora no Plano de Actividades vêm referidos os seguintes projectos com outras instituições, sem mais nenhuma palavra sobre o modo como se organizam ou se processa a colaboração.

- Escolas associadas da UNESCO

- Escola Superior de Educação de Setúbal:
 - Estágios de alunos
 - Expressão Musical
 - Expressão Físico-Motora

- Instituto Superior de Educação Jean Piaget
 - Estágio de alunos

- Câmara Municipal
 - Basquetebol/Patinagem
 - Futebol/Atletismo
 - Cantina escolar

- Projecto Vida
 - Área Físico-Motora

Em relação à autarquia não parece que se possa falar propriamente de projectos, mas de actividades, que são proporcionadas às escolas e que têm essencialmente a ver com actividades desportivas, (para além da gestão cantina, cuja responsabilidade da autarquia é prevista na legislação).

Anteriormente colocámos a questão das actividades extracurriculares se desenvolverem no tempo curricular. Muitos professores defendem a ideia de que são oportunidades que os alunos não teriam de outro modo, como a natação, o atletismo, a educação musical e

educação física, sendo realmente oportunidades será que não tiram “tempo” ao tempo curricular? As ofertas são muitas e por vezes nota-se alguma desorganização, algumas actividades parecem funcionar como uma forma de aligeirar um tempo escolar de cinco horas de seguida – o seguinte registo de uma observação, numa turma etiquetada como “normal”, parece confirmar estas hipóteses.

“12.00H – É a **hora do xadrez**.

É um projecto organizado pela Câmara Municipal em várias escolas da cidade.

“Chegou o senhor do xadrez! - dizem os alunos satisfeitos, referindo-se ao monitor responsável pela actividade, aparenta ter uns 50 anos e vem munido do material para a actividade.

Na realidade podem escolher entre damas e xadrez, são distribuídos os tabuleiros, os alunos juntam-se a dois e dois e escolhem o jogo que querem jogar.

No próximo sábado há um torneio inter-escolas num jardim da cidade – os alunos que quiserem podem ir, explica a professora.

Quase de imediato a professora sai da sala. Os alunos começam a fazer muito barulho, uns discutem sobre o jogo que realizam, outros por outras coisas, alguns brincam entre eles. A confusão e os conflitos aumentam de tom...

O animador lamenta-se – “Que grande confusão! Não sei se isto vale a pena... se vai pegar...”

Elogio a actividade, ele diz: “Os da 1ª classe vão aprender mais, mas não sei se vale a pena, não sei se isto vai durar.... dá-me muita maçada.”

Juntamente com o animador tento acalmar os alunos, já são poucos os que dispensam qualquer atenção à actividade.

O Mário com os seus 14 anos, e a sua corpulência, tenta manter a ordem a pedido do monitor, mas é pior “a emenda que o soneto”, bate nos colegas para os acalmar, o que agrava a situação, o conflito maior é entre o Mário e o José.

O monitor continua a pedir ajuda e calma aos alunos, é o caos... são 45 minutos de completa desordem.

Por volta das 12.45 H, volta a professora, diz-me que teve necessidade de tratar uns assuntos com a Directora, restabelece de imediato a ordem, basta começar a falar alto com

os alunos, não faz referência ao xadrez ou ao comportamento do grupo. Foi autêntico tempo de recreio para alunos....Não ousei perguntar se isto era costume, mas que os alunos não levavam a actividade a sério, não levavam...”

Nota de campo: *O 25 de Abril já passou!* 21-4-99

Os Professores Estagiários

Durante o ano lectivo 98/99 fizeram estágio na escola 41 alunos da ESE e 21 Escola Superior de Educação Jean Piaget, nos anos seguintes este número sofre poucas alterações. Os estagiários da ESE frequentam diversos cursos da formação inicial. Os estagiários do curso de Educação Musical fazem o seu estágio à 2ª, 3ª e 4ª feira, durante todo o ano lectivo, utilizavam o auditório do centro de recursos (CRE), trabalhando com turmas, do turno da tarde.

Alunos do 2º e 3º ano da variante Educação Física trabalhavam também com turmas da tarde.

Os dois grupos de estagiários, trabalham com os alunos durante o tempo curricular, as relações com os professores cooperantes, segundo o relato dos próprios, assumem formas variadas, desde “abandono” do grupo e estagiário, a um período de grande cooperação.

Os estagiários do curso de professores do ensino básico, estão na escola por períodos muito variados, estabelecidos pela entidade formadora, dependendo do ano que frequentam. Trata-se de uma cooperação de mútuo interesse.

A seguinte observação participante, realiza-se numa aula de 20 alunos:

“A aula é conduzida por 4 estagiárias do 2º ano da ESE de Setúbal. É uma turma de alunos do 4º ano da escolaridade. O tempo é a seguir ao intervalo da manhã.

Os alunos vão apresentar os trabalhos de grupo que realizaram antes do intervalo. Como eu estou presente cada elemento do grupo apresenta-se dizendo o nome... são 4 grupos de 5 alunos.

O trabalho que apresentam é a realização de sólidos geométricos em cartolina. Cada grupo realizou um sólido geométrico, cilindro, cubo, pirâmide e paralelepípedo, respectivamente. Explicam as várias fases do trabalho: o planeamento, o recorte, a colagem, a ilustração, o material utilizado, etc. No fim avaliam o trabalho que realizaram: “havia ’baralhassões”; “foi difícil de colar”; “uns iam mais à frente outros mais atrás , alguns ficavam ‘enrascados”.

Pareceu-me que se expressavam muito bem e com à vontade, estão sem dúvida habituados a estas apresentações de trabalhos à turma. Por sua vez os colegas levantavam o dedo para fazer as mais diversas perguntas.

Seguidamente as estagiárias organizaram uma actividade com provérbios. Os alunos tinham escrito no caderno provérbios. (Perguntaram aos familiares em casa, explicou-me a aluna ao meu lado). Cada aluno lia um provérbio, uma estagiária solicitava comentários, perguntando: “o que é que quer dizer?”.

Os alunos, pondo o dedo no ar, davam a sua opinião, como os alunos e os provérbios eram muitos e o seu significado complexo, pareceu-me que foi muito pouco o tempo dado à actividade, não me pareceu que os alunos percebessem o sentido dos provérbios.

“Deus dá nozes a quem não tem dentes”. “Deus é muito bom dá nozes a todos, mesmo aos que não têm dentes....”, as interpretações eram muito variadas.

Então as estagiárias passaram a outra fase da “aula”. Explicam o que era a tradição oral e outras forma de tradição oral, (além dos provérbios, as lengalengas, trava línguas, adivinhas, lendas) Também me pareceu que fizeram esta explicação rápida demais e sobretudo muito “teórica”.

Os alunos estavam desejantes de poderem contar adivinhas, trava-línguas, que tinham trazido de casa, ou lembrado na altura, todos queriam falar, mas não tiveram muito tempo quando solicitados, por isso iam contando aos colegas do lado. O clima era de alguma confusão, as estagiárias estavam com dificuldade em controlar o grupo. Alguma da perturbação desenrola-se mesmo ao meu lado, os alunos contam anedotas, procuram

manter a voz baixa, mas sempre atentos à minha presença, talvez procurando perceber o meu estranho papel, pois não tomo nenhuma atitude, têm então a minha atenção, quando um aluno, possivelmente antecipando o que pode acontecer diz, imperiosamente:

“Hugo! Não digas o palavrão! Não digas o palavrão!”

“... o marido chegou de repente ... o amante fechado no roupeiro ficou com o ...o....o coiso ?

“ Não digas o palavrão! Por favor não digas o palavrão!”

Depois de perceber o aviso do colega, com os olhos fixos em mim, o Hugo consegue terminar a anedota:

“... o amante fechado no roupeiro... ficou com opénis... entalado...”

Nota de campo: *Depressa e bem não há quem!* 9-3-99

Possivelmente que a minha presença perturbou as estagiárias, os alunos não estavam certamente a aprender o que o que as estagiárias pensavam, pelo menos era obvio que não acompanhavam o ritmo de informações que lhes eram transmitidas... talvez porque provérbios e anedotas são coisas divertidas... enquanto observadora estava também a observar os efeitos da minha presença.

2. Dias diferentes.

O primeiro dia de escola.

“É Setembro, o primeiro dia de escola...

Percorro o caminho de entrada da escola atrás de uma menina de mão dada com a avó, vai carregada com sacos de supermercado, o seu aspecto contrastava com o da neta.

A criança de fato domingueiro, saia de veludo, blusa de renda, meias e sapatos brancos. De cabeça baixa, ouve silenciosamente os conselhos da avó:

“Agora tens de fazer tudo o que a Senhora Professora manda!”

“Vais ver que a Senhora Professora é boazinha, mas tens de fazer o que ela manda!”

É o seu primeiro dia de escola...

A mensagem sobre a autoridade e poder da professora são claras, uma representação social da escola que passa de geração em geração.

Está a nova gestão da escola empenhada em alterá-la?

Este ano o Conselho Pedagógico pensou e organizou uma recepção diferente para os novos alunos do 1º ano e encarregados de educação, que descrevemos em pormenor anteriormente. A escola começou um dia mais cedo só para os alunos do 1ºano, todos os professores vieram. Primeiro há uma recepção no refeitório, conduzida pela Directora. Depois os alunos seguem para a sala de aula com a respectiva professora, Os encarregados de educação, divididos em três grupos, fazem uma visita à escola guiados por dois professores. Antes do início das actividades:

“Há nervosismo e ansiedade dentro da escola: “ Será que os pais não vêm?”

“Mas olhe que o irmão do Ruben já ali está!” – Comenta uma auxiliar de educação.

“Calma, calma, não vamos já marcá-lo como terror!”- Diz a professora Sara

Há nervosismo e ansiedade fora da escola: “Vês os outros meninos também estão com vergonha, também não conhecem ninguém?”- diz uma mãe.

Carinhas assustadas, mãos apertadas nas dos adultos, olhinhos angustiados. Os adultos tentam apoiar como podem, oiço um pai dizer:

“ Vês até o cão quer aprender!” Referindo-se a um cãozinho que costuma estar na escola”.

Nota de campo: *O primeiro dia de escola.... Inovações da nova gestão.* 16-9-99

Os primeiros dias de escola evocam a angústia de separação. Uma das primeiras dificuldades ligada ao crescimento. Recusa-se a dor inerente à separação. Pensa-se que tudo vai passar. Ao fim de uma semana ou duas a criança está adaptada. Tem de adaptar-se. “Face à separação e ao seu intolerável, não queremos, não podemos, entender nada. Mesmo que nos primeiros dias se desenvolvem fobias, bloqueios e a criança comece a detestar a escola” (Cifali, 1994).

De que servem as usuais explicações que se encontram para as dificuldades?

“Está habituado à rua... Não frequentou o pré-escolar... É muito dependente da mãe... Foi criado pela avó...”

As transições e as mudanças deviam ser pensadas para a angústia não ser muito forte, “os lugares tornados familiares para que mãe e criança possam fazer face ao desconhecido, que faz medo, sem drama, sem sentir perigo” (Cifali, 1994:157).

A actividade que a escola organizou no início deste ano lectivo, conversar, mostrar lugares, tornar familiar a escola, é muito positiva – se escola é sentida como um meio hostil, por crianças e pais, não favorece nem a separação, nem a autonomia. “Há situações nas quais nos tornamos dependentes, seja com que idade for, nas quais não sabemos em que jogo participamos. Nestas situações o futuro não nos pertence mais” (Cifali, 1994:157).

É necessário humanizar estes primeiras contactos:

“Este ano o Conselho Pedagógico pensou e organizou uma recepção diferente para os novos alunos do 1º ano e encarregados de educação. Pela primeira vez.....

A escola abriu só para os alunos do 1ºano, todos os professores vieram. Primeiro há uma recepção no refeitório, conduzida pela Directora. Depois os alunos seguem para a sala de aula com a respectiva professora, Os encarregados de educação, divididos em três grupos, fazem uma visita à escola guiados por dois professores.(...)

O grupo desce as escadas conversando animadamente (...) Os pais fazem agora muitas perguntas, desde o leite escolar ao número de professores.(...) As duas professoras que acompanham a visita respondem com simpatia e disponibilidade, geram-se frequentemente situações de humor.

A visita durou cerca de uma hora e meia. (...) Fiquei com a ideia de que aqueles pais mudaram a imagem da escola.”

Nota de campo: *Quando os pais entraram na escola e perguntaram tudo o que quiseram.*16-9-99

E esta mudança parece-me essencial, porque houve um diálogo, riso, aproximação...

O primeiro dia pode ser de festa, de alegria, de reencontro.... essa agitação feliz marca as carinhas da maioria das crianças...

Mas o primeiro dia de escola não é só de realçar no 1º ano. Voltar à escola também é encontrar o outro, afinal a separação pode ter durado meses, afinal a escola é lugar de comunicação, de afectos entre adultos e pares.

O início do ano lectivo – com a descontinuidade pedagógica que o marca nesta escola, e em tantas escolas portuguesas, é sem dúvida factor de angústia, como procurámos evidenciar no capítulo 5, *Análise das rotinas de escola*. A escola na sua organização burocrática, não humaniza as mudanças, podemos encontrar um novo professor, um novo grupo de colegas, tudo pode ser diferente do que era meses antes. “A redefinição do ofício de aluno, do contracto didáctico, das exigências, no início de cada ano lectivo perturbam os alunos mais frágeis e suas famílias”(Perrenoud, 2000:79).

Coulon (1995) lamenta que não se tenha dado mais importância ao estudo das actividades escolares nos primeiros dias de escola, cita Ball,¹ que denomina estes primeiros dias de, período de “instalação”, durante o qual se esboçam as relações futuras, mais ou menos previsíveis a partir das primeiras interacções entre alunos e professores.

Os primeiros contactos são particularmente importantes, pois determinam certas perspectivas dos alunos e do professor, há negociações que só são abertas no primeiro dia de aulas, não serão mais verbalizadas.

Nesta escola é comum escrever as regras e espôr na parede da sala de aula, isso acontece em quase todas as salas. Numas salas as regras são tratadas pela positiva, como deveres e direitos, noutras mais pela negativa, tipo proibições. Como vimos anteriormente, em certas salas as regras são elaboradas em conjunto por professores e alunos e por vezes modificadas ao longo do ano lectivo, são negociadas.

No primeiro dia os participantes apresentam-se na aula com a bagagem das suas experiências passadas, situação que se repete por vezes há alguns anos, muitos alunos já aprenderam, com a prática os comportamentos proibidos, os tolerados e os permitidos. Alguns alunos perceberam que certas normas variam em função de cada professor, pelo que, nos primeiros dias, há que interpretar cada gesto, cada palavra, cada sorriso, para obter informações sobre comportamentos a seguir.

Os primeiros dias são significativos para todos, inclusive para os professores, como vimos anteriormente. É importante que o Conselho Pedagógico continue a “pensar” neste tempo inicial do ano lectivo.

¹Stephen Ball (1980), “Initial Encounters in the Classroom and Process of establishment” pp 143-161, in: Peter woods (comp), *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*; Londres Coom Helm.

Os Dias de festa

Na maioria desses dias a dualidade turma-escola esbate-se, a rotina escolar altera-se totalmente ou parcialmente. São dias que alterando a rotina, misturam a relação entre tempo de trabalho e tempo livre.

Quadro 28

“Dias Festivos”

13-11-2000	Magusto- convívio	Acção global de escola e participação das famílias
19-12-2000	Festa de Natal- convívio , Dramatizações, canções,...	Nos respectivos núcleos participação de alguns familiares
23-02-2001	Carnaval - desfile	A realizar nos respectivos núcleos e pátio da escola
21-03-2001	Dia da árvore – plantar árvores	Com o apoio da C.M.S.
03-04-2001	Páscoa – convívio por núcleo	Acção global de escola e participação das famílias
01-06-2001	Dia da criança - ateliers	Acção global de escola
Junho	Encerramento do ano lectivo Exposição, arraial e outras actividades.	Acção global de escola Participação das famílias e da Comunidade

Fonte: Plano Anual de Actividades 2000-2001

O quadro acima evidencia bem como os dias de festa na escola, tal como os feriados e as férias durante o ano lectivo, estão ligados aos grandes períodos litúrgicos, Natal, Quaresma, Páscoa. A origem destas festas escolares é secular.

Marcados pelo significado da tradição, alunos e professores não esperam muitas surpresas.

O investimento na realização de festas é muito diferente consoante os professores. Podem preparar-se actividades especiais, que implicaram planeamento e tempo, um teatro, uma visita de estudo. Ou simplesmente organizar só umas horas diferentes, ver um filme, um lanche melhorado, para não deixar de assinalar a data.

A expressão **convívio**, que aparece em quase todas as acções, parece indicar que nestes dias as regras de relação são diferentes.

Em algumas das festas, a escola abre-se à comunidade e algumas actividades, como o encerramento do ano lectivo, aparecem como uma exposição pública da dinâmica escolar.

3. Actividades organizadas por outros actores que não o professor, e realizadas fora da sala de aula:

O Centro de Recursos Educativos - CRE

- I. Leónia devora os livros.**
- II. Britney Spears.**
- III. Contraculturas.**
- IV. A galinha ruiva e os seus pintainhos.**
- V. Construção de textos e narrações.**
- VI. O clube do conto e o aluno mais importante da escola.**
- VII. O clube de jornalismo.**
- VIII. Aprender a ser historiador.**
- IX. Eu gostava que na escola houvesse sempre futebol....Porque será que não há?**
- X. A violência não acabou mas pelo menos olhamo-nos nos olhos.**
- XI. Interações sociais... regras... Meus amores vamos arrumar!**
- XII. Sobre os recursos do CRE e os seus objectivos.**
- XIII. “O poder que nós temos é o manual”- resistências e obstáculos à mudança.**
- XIV. A última observação participante: o CRE no coração do Projecto Pedagógico.**

I. Leónia devora os livros

“Hoje é o ensaio geral da peça *Leónia devora os livros*.

Estão felizes e orgulhosas as alunas. A maioria tem mais de 10 anos, 11 e 12, já são pré-adolescentes. São alunas de várias turmas do turno da tarde, alunas com várias retenções, vêm ao CRE porque participam no *clube do conto*, um dos sub-projectos do CRE, que entre outros objectivos visa apoiar alunos com dificuldades escolares. A professora Lara diz-me, que uma das “actrizes” costuma tomar conta dos irmãos, e para poder vir aos ensaios a mãe não vai à venda: “Vai ver, tem um jeitão... sabe o papel de cor”. Tem um ar precoce para a idade é muito desenvolta, comunicativa, atenta, anda de sapatos de salto alto, (o principal adereço, visto que representa o papel de mãe na peça). A professora fala com ternura dos alunos, da pobreza de alguns, da necessidade de terem oportunidades para serem crianças e viverem a infância. Fala das suas capacidades apesar das dificuldades escolares.

Sugere às actrizes/alunas que me mostrem o livro de onde é tirada a peça.

Reparo que sabem o livro de cor. Recitam linha a linha: “Lemos tantas vezes que já o decorámos”, diz a “Leónia” que “devorou” mesmo o livro.... Mas os personagens são muitos... animais... feiticeiros...Na peça entra um rapaz, claro que é o príncipe encantado... Leónia ‘devora’ os livros, e de tanto os ‘devorar’ transforma-se nas personagens desses livros. Assim sucessivamente ‘encarna’ diversas personagens, sucedem-se várias cenas: o capuchinho vermelho, seguido pelo lobo mau no caminho da floresta.... a carochinha à procura de um marido entre os vários candidatos.... Alice no país das maravilhas atrasada, atrás dum coelho.... um narrador permite perceber a mudança de personagens....

A professora marca o ritmo das entradas e dá indicações sobre a personalidade das personagens:

- Faz um ar majestoso! Cabeça levantada!
- Fala alto! Olha em frente! Não comas as sílabas!
- Mas que lobo tão ‘manso’...
- Repete devagar... atenção à música...
- Só entras quando a carochinha sair... faz um ar distraído...

O ensaio continua. Sou a única assistente, sinto-me ‘presa’ no enredo, no tom humorístico das indicações da professora, na “vida” que as alunas conferem às personagens, penso que percebem a minha admiração, representam os seus papéis olhando-me bem nos olhos, a relação actrizes-público é muito séria e empática – um surpreendente espectáculo...

A entrada dos personagens tem de ser acertada com a música, cada cena tem uma música própria.... “Se tiver tempo ainda gravo melhor a música.... toda de seguida”, diz a professora.

A peça é um elogio à leitura... aos contos de fadas.... ao imaginário.

Quando lê o livro da bela-adormecida, Leónia, cai enfeitiçada...

Os contos, as histórias divertem, encantam e no pleno sentido, enfeitiçam. Por isso a protagonista da peça Leónia ficou inconsciente, inerte... A mãe chama vários feiticeiros para a curarem... Sucodem-se, com o dramatismo apropriado, uma bruxa... um feiticeiro com um caldeirão... um médico... todos dizem que a doença foi provocada por ler tantos livros.... a leitura deu-lhe volta á cabeça.... todas as tentativas de curar Leónia são inúteis, continua deitada, imóvel, de olhos fechados... a mãe chora desesperada, andando de um lado para o outro fazendo ‘demasiado’ barulho com os saltos dos sapatos.

E agora quem sabe fazer ‘voz de supermercado’???

[...]

A dinâmica do CRE contrasta com a formalidade da sala de aula, onde o tempo nunca é o suficiente... no CRE parece que não se sente a pressão do tempo, há sempre tempo para mais qualquer coisa. Depois do ensaio geral, as alunas pedem à professora para me mostrarem uma dança. É da “Britney Spears”, como não conheço, insistem em escrever o nome da cantora na folha que tenho na mão, onde registo as minhas notas.

“Ande ver !” e levam-me pela mão de novo para as bancadas do pequeno anfiteatro...

Mesmo para quem visita regularmente escolas é difícil descrever a actividade destas crianças, falam ao mesmo tempo, alto, uma linguagem popular, na forma e no acento dos “rr”, típico dos bairros populares de Setúbal. Uma delas diz: “Tirarem a roupa e arrumarem”, trata-se do vestuário da peça que terminaram de ensaiar, e assim fazem, sem ser necessária a intervenção do adulto.

Apresentam uma atitude muito desembaraçada, desinibida, feliz mesmo, uma atitude diferente do que é observável e exigido na sala de aula. Organizam-se de um modo

invulgar para a idade. Isso foi patente quando se organizaram para dançar. Num instante, colocaram o CD e as 12 raparigas, tomaram os lugares, previamente estabelecidos, com movimentos irrepreensivelmente sincronizados... como por magia, as personagens dos contos tradicionais transformam-se em *quase* adolescentes...

[....]

No dia que vou ver o espectáculo fico pasmada com as melhorias em relação ao ensaio geral, a professora teve tempo para gravar a música e muito mais!

O cenário - que ainda não tinha visto - representava uma biblioteca até ao tecto, com enormes livros pintados, as roupas e máscaras dos animais coloridas, pareciam tudo menos improvisos, a solução para o narrador foi vesti-lo de 'palhaço', cheio de mímica que salta entre as diferentes cenas para as explicar, 'pintainhos' mudam o material entre cada quadro. É espantoso o efeito conseguido.

A professora Flávia, já reformada, vem ajudar. Organiza a actividade dos personagens nos bastidores. Fico verdadeiramente espantada com a "riqueza" do espectáculo, na "pobreza" da escola... o colorido dos fatos, do cenário, a criatividade e bom gosto dos pormenores, a alegria das músicas... evidenciando como se podem inventar "os recursos".

A malta da rua vem ver o espectáculo...

O espectáculo já se realizou 6 vezes para 24 turmas, hoje é o último espectáculo. Não avisei da minha ida, noto alguma inquietação devido ao facto dos espectadores serem uma das turmas considerada muito "difícil". Os alunos desta turma "arrastaram" outros, do turno da tarde, para assistirem à peça, mesmo "malta da rua", informa-me uma auxiliar de acção educativa. A "malta da rua", que vem por sua iniciativa – no CRE há liberdades destas... Têm 12, talvez 13 anos, vestem-se como adolescentes, um dos rapazes tem um lenço na cabeça. No início há muitos comentários jocosos... barulho... estão cerca de 40 alunos a assistir... mas depois as professoras do CRE pedem silêncio... o palhaço narrador também... e faz-se silêncio... Assim a peça pode decorrer sem perturbações, interrompida, no entanto, por risos súbitos, mas não perturbadores, com a surpresa da entrada dos vários personagens... mas na realidade a assistência está suspensa tal com eu...

E é a professora Flávia quem diz, com "voz de supermercado":

“Atenção, atenção ao príncipe encantado, pede-se o favor de trazer de novo à vida a bela adormecida.”

O príncipe encantado entra, majestoso, de cabeça bem levantada!

Beija Leónia... que acorda... o príncipe também gostava muito de ler... o seu lugar preferido também é a biblioteca... é a alma gémea ... afinal ler trás felicidade... e assim vivem felizes para sempre...e... como conclusão e “moral da história”:

..... Leónia como era esperta foi-se inscrever na biblioteca !

II. Britney Spears²

“Com coreografia de Rita Santos tenho a honra de apresentar “Britney Spears”:

E as personagens dos contos tradicionais transformam-se em adolescentes que dançam ao ritmo da música da moda. As 12 raparigas dançaram sincronizadamente nos seus movimentos de braços, pés, ancas, cabeça... denotando bastante ensaio. A música termina, pedem à professora para tocar outra.... Surpreendentemente as raparigas começam a ir buscar a “malta da rua” para dançar. Continuam a dançar com os rapazes que tinham convidado. O outro grupo, os alunos acompanhados pelo professor mantêm-se irrequietos, mas nos lugares, mas uma rapariga, mais ousada, vai buscar um deles, para dançar, puxa-o pela mão, este resiste olhando o professor, a rapariga insiste, não sem antes olhar de soslaio para a professora Lara, que com um ligeiro sorriso, de consentimento, “ultrapassa” a autoridade do professor, mas eu observei a discreta, troca de olhares entre os professores. A cumplicidade que se criou é tão evidente que depois da “Britney Spears” os alunos colocam outro tipo de música, de certeza trazido pelos alunos. Assisto então a um grande baile porque já a maioria dos alunos dança. Dançam passos e ritmos de adolescentes ensaiados e de certeza praticados fora da escola, que me explicam é tipo “rap” é “hip-hop” é:

“Não percebes o que eu digo...”

“Não percebes o que eu falo...”

“Não percebes onde eu vivo...”

“Não percebes quem eu galo...”....

“Esta noite vamos curtir...”

Ali estavam lado a lado dois mundos, dois imaginários, duas culturas, a da escola, e a da rua...

Extractos das notas de campo sobre o CRE

² Numa pesquisa na internet sobre Britney Spears encontramos 4.400.000 sites, em Inglês, em língua portuguesa 27.800 sites: Clubes de fãs, notícias, videos, tournées, evidenciando bem a popularidade da cantora.

III. Contraculturas

Este tipo de música, 'rap', 'hip-hop', fazem parte de uma cultura adolescente, marcando uma linguagem e valores que assumem uma posição de crítica aos valores dominantes.

Por sua vez a Britney Spears é um símbolo para as adolescentes, tem uma maneira de vestir de dançar, muito sexualizada, não é propriamente o usual em festas da escola do 1º ciclo – ambas as músicas têm “algo” de transgressão às normas escolares.

Questiono-me sobre esta permissão de contracultura dentro da escola, ou será permissão da expressão da cultura destes pré- adolescentes na escola?

Um observador atento percebe três coisas, estes jovens já não são meninos do 1º ciclo, são de classes sociais desfavorecidas e estão muito...muito felizes...e na escola!

A contracultura destes jovens em relação à da escola não é necessariamente uma resposta ao seu fracasso escolar. Pode ser considerada de outro modo: a sua contracultura é mais activa, corresponde ao desenvolvimento da cultura operária no seio da escola, (Coulon,1995), reagem autoritarismo dos professores que lhes desejam inculcar outros valores. Fortalecidos pela sua cultura operária alguns alunos põe em questão a cultura da escola, negando-se a reconhecer a supremacia do trabalho intelectual sobre as tarefas manuais. Rejeitam a ideologia escolar do êxito, o respeito das normas, jogo social que permite aos mais dóceis ascender às profissões de maior prestígio.

Sabemos também que é comum os adolescente elaborarem estratégias de oposição e de resistência como recurso distintivo dos adultos: a forma de vestir, o cigarro....a actividade em si pouco importa, desde que desafie, com toda a contundência, marcando uma diferença em relação à infância.

IV. A galinha ruiva e os seus pintainhos!

“As actividades que se desenrolam no CRE são múltiplas.

Alunos preparam a festa da Páscoa... pintam grandes árvores de espuma, que vão ser cenário de uma representação. Entre eles está a Vanessa com a sobrinha, que hoje não está ao colo, porque a Vanessa está muito entusiasmada a pintar, mostram-se muito tímidas quando falo com elas, fico a saber que a pequenina não quer ir para o infantário, chora muito quando vai, uma auxiliar de educação que está próximo comenta que “não se deve deixar fazer o que querem, todos choram ao princípio e depois calam-se”. É impossível continuar a conversa, a Sara que vai fazer o papel da grande cantora Luísa Todi monopoliza as conversas e a atenção.

A actuação da Sara relaciona-se com a animação de uma exposição sobre grandes figuras da história de Setúbal que está patente no CRE.

A célebre cantora lírica veste um vestido verdadeiramente sumptuoso e exuberante, digno das mais célebres salas de espectáculo de toda a Europa do século XVIII. Uma réplica feita de um misto de restos de materiais preciosos, rendas, brocados, folhos de papel dourado, laços de papel crepom, galões... Mas todo o meu maior espanto vai para a cabeleira de estopa cheia de caracóis e laços... o espanto da Sara centrava-se mais na grossa camada de ‘rouge e baton’. Todas as meninas à volta a invejam... no ensaio da “Luísa Todi”, a Sara faz um play-back cheio de expressão e mímica, de várias canções líricas.

As actuações das personagens célebres de Setúbal, são fundamentadas numa investigação da sua vida. São usadas várias fontes de informação, desde como é óbvio a exposição, que tem origem nos serviços pedagógicos da Câmara de Setúbal, à internet, aos livros da biblioteca da escola. A pesquisa é feita em grupo, aliás todo o espectáculo resulta de trabalho de grupo, em que as tarefas são planeadas e divididas, implicando também o clube do Conto e do Jornalismo.

Outro aluno, também devidamente caracterizado ensaia o papel de Bocage, o grande poeta de Setúbal. Estuda o poema que vai recitar: engana-se, com a ansiedade, faz trocadilhos,

“rebentam” gargalhadas, dos colegas, recomeça cheio de boa disposição, a professora incentiva: “Magro, de olhos azuis, carão moreno...” “Vá rapaz estás mesmo o ‘grande’ Bocage!”

A professora faz uma referência ‘malandra’ ao que parece terem sido traços da personalidade, do próprio Bocage, crítico e brincalhão...

Uma manhã no CRE é sempre cheia de surpresas e actividades.

Depois do intervalo assisti ao ensaio da peça “A Galinha Ruiva”. São 20 alunos/16 pintainhos, são alunos do 1º ano que representam a história, todos os alunos participam, há muita música, as crianças pareceram-me muito divertidas, já ensaiaram várias vezes pelo que sabem bem o seu papel e pouco se enganam. A atenção dos adultos recai no ritmo que tem de ser pausado: “Têm de falar devagar e alto, não se esqueçam que vão ter muitos colegas a assistir”.

A galinha encontrou umas espigas de trigo. Pediu a três animais – um gato, um pato e um porco – que a ajudassem a semear, a ceifar a transportar o trigo, a amassar e a cozer o pão. Nenhum quis. Quando o pão já estava cozido, perguntou-lhes se a ajudavam comê-lo. Todos disseram que sim. A galinha respondeu-lhes que não tinham trabalhado, agora só ela e os seus pintainhos é que comiam o pão.

Em grande alegria, dançando e cantando, os pintainhos fazem um banquete com o fruto do seu trabalho...os outros animais lamentam-se e são castigados por terem sido preguiçosos.

São alunos de seis, sete anos- parecem mesmo pintainhos, e a professora identifiquei-a à galinha, de facto a “galinha ruiva” é uma figura maternal que protege os seus pintainhos.

Tal como a professora do 1º ciclo, sobretudo no primeiro ano, como é o caso deste grupo. Um facto interessante é que esta “professora-galinha”, foi protagonista de uma situação pouco vulgar. Não sendo efectiva na escola, todos os anos lectivos, até ao 4º ano da escolaridade, os pais fizeram um abaixo-assinado para o centro de coordenação educativa, para que se mantivesse com o grupo, e isso foi conseguido... professora não deixou os seus “pintainhos”.

Como já referi, todo o grupo participa na peça, não só os mais dotados... alguns tão inibidos quase não se mexem... outros “abanam-se e piam” de modo muito exuberante... mas estão felizes...

O texto foi trabalhado pelo grupo na aula, os alunos percebem a mensagem e fazem gosto em explicar-me, percebem o significado do texto em todos os seus níveis de interpretação. O alcance pedagógico e psicológico desta experiência é certamente muito significativo para o grupo.

Nota de campo: *A galinha ruiva e os seus pintainhos...* 12-3-99

V. A construção de histórias e narrações

Parece existir uma convenção segundo a qual, na maioria das escolas se decidiu que as artes da narração (o canto, o drama, a ficção, o teatro) se relacionam mais com “decoração” do que com a necessidade; pertencem ao domínio do lazer, por vezes com valor de exemplo moral.

Bruner, (1999:65)

A construção de histórias e narrações, ajuda as crianças (aliás toda agente) a construir uma versão do mundo na qual podem, psicologicamente ter um lugar próprio, uma espécie de universo pessoal (Bruner, 1999). Segundo o autor, existem duas formas principais através das quais os seres humanos organizam e gerem o seu conhecimento do mundo e estruturam a experiência imediata desse mundo:

Uma está mais especificamente vocacionada para o tratamento das “coisas” físicas, enquanto que a outra se interessa pelas pessoas e pelos seus problemas.

A primeira forma de conhecimento é o pensamento lógico-científico, o segundo o pensamento narrativo.

Estas formas de conhecimento têm modos de expressão diferentes em função das culturas, que as exploram diferentemente. Existem em todas as culturas mas são valorizadas de forma diferente.

A importância da narração é essencial para a coesão de uma cultura e para a estruturação da vida do indivíduo. Encontramos estas “narrações de problemas” desde a literatura mitológica aos romances contemporâneos.

Admite-se tácitamente que a capacidade de relatar ou recontar é “natural”, que não precisa de ser ensinada. De facto isto não se passa assim. Sabemos hoje que se constrói por “etapas” bem definidas, que certos acidentes cerebrais a alteram profundamente e que o stress a perturba.

Não é claro o modo como podemos criar uma sensibilidade às narrações – diz Bruner, no entanto, “dois lugares comuns têm resistido ao desgaste do tempo:

O primeiro consiste em dizer que uma criança deveria “saber”, deveria “maravilhar-se” com os mitos, as histórias, os contos populares, as histórias da sua (ou das suas) cultura(s). Estas oferecem um enquadramento e alimentam uma identidade

O segundo dos nossos lugares comuns diz que a ficção desenvolve a imaginação.

Encontrar um lugar no mundo, na medida em que isso implica uma relação directa com um lar, com família, com trabalho e amigos, isso deriva em última instância de um acto de imaginação.

Para Bruner é evidente que a escola deve utilizar as narrações como um instrumento de construção de significações, isto implica que temos de as trabalhar, de as ler, de as construir, de compreender os seus usos, de os discutir – tal como observámos tantas vezes no CRE.

Isto é um assunto muito delicado, como anteriormente observámos, o tempo dedicado a este tipo de actividades é tempo conotado com o “lazer”, por isso se torna tão importante acrescentar a observação de grandes pedagogos:

“Dizer isto não é desvalorizar a importância do pensamento lógico-científico. O seu valor está perfeitamente implícito na nossa cultura fundamentada na alta tecnologia que a sua presença nos programas escolares fala por si (Bruner 1999).

Também Philippe Meirieu afirma ser a narração “um utensílio pedagógico que permite superar a imagem de si em que se está encerrado, permite sair do lugar que se ocupa no imaginário do outro pela introdução de mediações que permitem investir e ser reconhecido no seu próprio desejo”. Paul Ricoeur³ mostrou bem a importância da narração na constituição do sujeito. O tempo da narração e da ficção, uma aventura, um encontro, um acaso, um deixar-se levar por novas possibilidades. Suspenso do mundo real o leitor põem-se a inventar, a recontar. Põe-se então a descrever a realidade não como ela é, mas segundo um desejo, um querer. A imaginação e a narração permitem criar vários projectos. O jogo imaginativo junto com o jogo narrativo conduzem o leitor numa temporalidade antecipativa conduzindo também a um jogo pragmático (Meirieu, 1995).

³ Paul Ricoeur (1990)

VI. O clube do Conto e o aluno “mais importante da escola”

Trabalhar as várias interpretações de um texto, a construção da narração com os alunos permite, além da apropriação de saberes específicos, a distanciação e a invenção progressiva de “si como possível” (Meirieu 1995:192) .

“Entre os alunos está o Zé Manel, fico a saber, o que aliás era evidente, que o Zé Manel está muito contente, diz-me olhos nos olhos, sem sombra de dúvida:

“Vou ser um aluno muito importante nesta escola ! Fiz um livro! Um livro de verdade!”

Explica-me como tudo se passou: inventou a história, passou-a no computador, ilustrou-a, o livro foi encadernado, catalogado, com o nome do autor e agora faz parte da biblioteca, mostra-o orgulhoso a vários colegas durante a manhã, lêem a história em conjunto.”

Nota de campo: *Vou ser um aluno muito importante nesta escola!* 10-2-99

Entre as várias actividades do clube do conto, os alunos inventam histórias, ilustram-nas. O CRE possui um programa de computador muito interessante, que permite criar a configuração de um livro, e inserir texto e desenhos. Os alunos inventam, produzem as suas histórias, individualmente ou em grupo. O caso do Zé Manel e o que se segue, o da Sara, demonstram o orgulho destes alunos, o modo como a sua auto-estima está elevada pelo que conseguiram fazer.

Ser capaz de fazer coisas que nunca fizemos...o segredo para muitos bloqueios de aprendizagem.... ali no CRE, bem “à mão”!

“Um grupo de 12 alunos está à volta de uma mesa, falam da página preferida do jornal escolar produzido pelo clube de jornalismo, que foi terminado e divulgado na escola, nos últimos dias. Lêem os textos, comentam os desenhos ou ilustrações, alguns alunos estão muito contentes. Mostram até uma certa euforia: ”É o melhor jornal de sempre!”

Outros, são mais reservados, por exemplo a Sara, depois de muito incentivada pela professora lê, de olhos baixos, mas com bastante entoação, o seu texto preferido, no fim é

elogiada pela boa leitura – fixa em mim uns grandes olhos brilhantes, que exprimem tanta alegria e orgulho - o texto que leu foi feito pela turma a que pertence”.

Nota de campo: *Meus amores vamos arrumar!* 23-2-99

VII. O clube de jornalismo

O clube tem cerca de 30 alunos inscritos, produz dois jornais por ano, desde o ano lectivo de 1988 /1989. Os clubes do CRE funcionam em tempo extra-curricular.

Para preparar estes jornais os membros do clube trabalham durante todo o ano lectivo. A preparação do jornal implica muitas tarefas, na seguinte observação os alunos já realizam as tarefas finais:

“Cinco alunos estão a trabalhar no Jornal Escolar, pertencem ao clube de Jornalismo. Estão a corrigir as provas do Jornal, a fazer uma “caça aos erros”, utilizam dicionários, a professora ajuda a procurar palavras que sejam eventuais erros, dedicam bastante tempo a esta actividade.

Um outro grupo passa textos no computador, “o jornal já devia ter saído”, a maioria dos textos foi feita antes do natal – lamenta-se a professora.

Chega um outro aluno, o Luís, vem a comer um chupa-chupa, a professora refere a regra, “sabes que aqui não se come”. Guarda o chupa-chupa, senta-se junto dos colegas, inteirado do que estão a fazer. Os alunos estão à vontade entre si e com a professora, o clima é calmo e de concentração no trabalho.

Trabalham até á hora de almoço no jornal, o trabalho de rever as provas, pode levar vários dias”.

Nota de campo: *No Cre há tempo para tudo!* 14-6-01

“Continuando a conversa a professora refere que há um assunto que gostaria de ter a minha opinião, “a quem se dirige o Jornal Escolar? Aos pais, aos alunos?” Este é um debate que está a ser feito num círculo de estudos sobre Bibliotecas, que a minha interlocutora frequenta.

Esta formação é com professores de outras escolas mas decorre a maior parte das vezes no CRE desta escola. “Há folhas do jornal que se dirigem aos alunos, mas outras têm a colaboração dos pais e dirigem-se aos pais – está até relacionado com um projecto “Escola-família-comunidade”. Depois de conversarmos fiquei com a ideia que na sua opinião deveria dirigir-se a toda a comunidade escolar, e isso talvez não fosse consensual

na escola, fiquei com a ideia que para além de encarar o clube de jornalismo como um projecto pedagógico, encarava o jornal escolar como um meio de comunicação entre a comunidade escolar”.

Nota de campo: *Meus amores vamos arrumar!* 23-2-99

A criação artística

A criação artística, frequentemente reduzida a exercícios de imitação ou a “técnicas de criatividade” é consideravelmente subestimada na Escola. Ora, é indubitavelmente na criação artística exigente, individual ou colectiva, que se joga para a criança e o adolescente, a sua relação com a cultura. É ao ser confrontado com a necessidade de exprimir e de poder comunicar as suas emoções, as suas angústias e as suas experiências, que pode encontrar os outros e reconhecer participar, apesar das diferenças, da mesma humanidade (Meirieu, 1995).

“ Isto supõe inscrever os trabalhos de criação no seio de uma exigência de perfeição- em todos os domínios- que leva a que se ultrapassem formas primárias e aproximativas de expressão. Supõe que a criação não seja confiscada por um número reduzido mas permita o investimento de cada um.

A criação artística deve ser vista como um utensílio, que tendo em consideração a cultura de referência, pela atenção aos códigos, referências, valores e histórias nas quais o sujeito se inscreve, permite o acesso a um esforço permanente de universalização da cultura pela confrontação, o pôr em perspectiva e a inter argumentação recíproca (Meirieu 1995:165-167).

O teatro, o jornal, as danças... as obras colectivas, criam e ao mesmo tempo mantêm a solidariedade do grupo... criam comunidades de aprendizagem mútua... será isto comum na sala de aula?

O teatro, o jornal, as danças, os role-playing... são uma externalização das actividades cognitivas, narrativas, dramáticas. Tornam-se públicas, negociáveis... mas sobretudo mais acessíveis à reflexão e à metacognição ulteriores.

“O passo mais importante na história da externalização foi provavelmente a escrita, que permitiu pôr o pensamento e a memória “no exterior” de si, em tábuas de argila ou em papel. Os computadores e o correio electrónico representam talvez um novo passo em frente. Mas há certamente inumeráveis meios para que os pensamentos negociados colectivamente sejam externalizados em obras, e a maior parte devem poder ser utilizados na escola” (Meirieu 1995:170).

VIII. Aprender a ser historiador

“O espaço central é polivalente, está ocupado com uma exposição temporária sobre “Setúbal Antiga”, a exposição está a ser visitada por um grupo de alunos do 4ºano. Deste grande grupo fica um grupo de 6 alunos com a professora de expressão, (uma das três professoras destacadas no CRE); a fazerem desenhos sobre a exposição.

Depois da visita “guiada” à exposição, as professoras do CRE, propõem uma actividade aos alunos:

“Como se os teus olhos fossem uma máquina fotográfica, vais desenhar o que te chamou mais à atenção!”

Segundo uma das alunas ficaram a trabalhar no CRE “os meninos que não falaram, que se portaram bem” durante a visita à exposição – pude certificar-me que esta decisão foi da professora da turma.

Depois do intervalo uma professora entra e pergunta se os seus alunos podem vir acabar o trabalho sobre a exposição, são alunos do 3ºano. Um grupo de 10 alunos toma o lugar nas mesa onde anteriormente estava um grupo de alunos do 4º ano.

A exposição, com o seu texto, as figuras históricas representadas, alimenta o imaginário, permite que cada aluno elabore a sua relação com o saber, com a cultura.

Enquanto estes alunos desenhavam, estou só com eles, pergunto:

O que é que aprenderam com a visita à exposição?

- Aprendi coisas antigas; Aprendi como nasceu Setúbal; Aprendi como eram as fábricas de peixe antigas; Aprendi como era o castelo e aquelas coisas com buracos....Fábrica de salga de peixe; Aprendi que a “estrada do Viso” era romana; Aprendi a saber como era

Setúbal antigamente e o que é que aconteceu a Setúbal - Respondem entusiasmados quase ao mesmo tempo.

Desenham o que acharam mais importante e explicam:

O meu desenho é o castelo;

O meu é a exposição, são os “placarezinhos”.

O meu é a fortaleza de S.Luís.(risos) Ai! De S. Filipe;

O meu também é a fortaleza de S. Filipe e os barcos do castelo e a praia lá em baixo, o mar dantes chegava até à estrada do castelo. Sabias?

O meu desenho é uma “caravana”, um barco.... é caravela que se diz!

Ela sabe fazer desenhos lindos!

Aprendi sobre Setúbal antiga, a estrada romana, as “caravanas”...(risos)

Aprendemos montes de coisas, conhecemos os caminhos dos fenícios...

O “temoutinho”...Género de estátua gigante sem estátua lá em cima.... Pelourinho!

Aprendi como se fazia pasta de sardinha, óleo de peixe...lá em baixo no Turismo estão os buracos para fazer!

-Três reis espanhóis governaram Portugal, D. Filipe 1º, 2º e 3º, reinaram 60 anos, foram eles que mandaram construir o castelo de Setúbal....não é castelo, é fortaleza de S. Filipe...

-Também aprendemos que havia um rei que era muito bom, ia num barco com muitas ondas e os piratas queriam roubar, assim tinha de se vigiar os piratas.

- Houve um tremor de terra que destruiu Setúbal quase toda, o rei então não deixou aumentar os preços, era o rei bom, porque tinham ficado sem comer e tinham que construir as casas para o povo.

-Quando um rei morre quem governa é o filho! O pior foi um que não teve filhos!

-Era o S.Sebastião morreu em Alcácer-Quibir!

-Na fábrica de peixe faziam a pasta de peixe, com as tripas e as cabeças, os rabos não, disse a professora -eram os romanos- depois punham azeite por cima...

-E o óleo de peixe servia para dar luz, não havia luz eléctrica. Sabias?”

Nota de campo: Aprendi coisas antigas sobre Setúbal, aprendi como nasceu Setúbal! 3-2-99

Assisti a uma abordagem interpretativa de História, as crianças estavam a aprender a *ser* historiadores⁴ e não consumidores de história “correcta”, cuidadosamente conservada (“enlatada”).

As crianças com quem conversei, não se contentaram com uma reprodução “correcta dos factos” ou de uma retórica sem sentido para eles. Mostraram compreender perfeitamente a mensagem, a causalidade dos factos Históricos a que a exposição fazia apelo.

Com efeito, são muitos os investigadores que pensam a História como uma disciplina dedicada à compreensão do passado, mais do que um relato “do que simplesmente aconteceu”. A história nunca aconteceu, na medida que não é uma simples sequência de acontecimentos: são os historiadores que a constróem. Não é então desculpa dizer que as crianças não o conseguem fazer. A produção narrativa sobre a História ajuda as crianças a descobrir a necessidade de teorias, factos científicos e não só de histórias.

Há sempre receio de que a epistemologia pragmática própria da tendência interpretativa possa minar os valores: a crítica de que “nada é sagrado”. “O que é sagrado é qualquer análise do passado, do presente, e do possível que seja bem feita, bem argumentada, escrupulosamente documentada. Todos sabemos que temos de escolher entre relatos concorrentes. Uma respeitosa reflexão sobre o modo como a realidade chegou a ser o que é, não é contraditório com o pensamento científico” (Bruner 1996).

A representação que alguns professores têm do CRE

“Entretanto chega a professora dos alunos com quem estive a conversar, a seguinte nota de campo relata a conversa que mantive com a professora, tudo indica que a professora atribui muito pouca importância às aprendizagens realizadas no CRE, foi no “Estudo do meio” que as adquiriram. Talvez por ter esta ideia os alunos com mais dificuldades estão na aula a “fazer fichas”. Durante a conversa a professora demonstra claramente que “é na

⁴ Utilizo a expressão de Jérôme Bruner (1996-a:127): “Foi-me dado observar uma abordagem interpretativa de História, levada a cabo no Learning and Development Research Center de Pittsburg, as crianças estavam a aprender a *ser* historiadores (...).”

sala de aula que se aprende”. Evidencia também os motivos porque alguns dos seus alunos têm dificuldades de aprendizagem. Face a estas representações podemos compreender a razão porque utiliza tão pouco o CRE como recurso de aprendizagem:

“No CRE estão 10 alunos, dos 17 que constituem a turma, assim 7 estão na sala de aula, são os que têm mais dificuldades, entre eles quatro crianças “com muitos problemas”, “mal escrevem o nome”, “não acompanham os outros”, são alunos apoiados pelo ensino especial.

A professora alterna entre o CRE e a sala de aula. Os alunos que estão na sala fazem fichas, quando vieram ver a exposição não se interessaram nada, os outros quando chegou ao fim da visita pediram à professora para contar mais coisas.

É por ter alunos tão difíceis que a professora não faz visitas de estudo, estes alunos “não aprendem nem sequer deixam os outros aprender”, para além disso a escola também fica muito longe do centro.

(Elogio as aprendizagens que os alunos fizeram e me relataram na conversa anterior)

A professora refere que quando vieram ver a exposição já sabiam muitas coisas, diz-me que os alunos já vinham sensibilizados para os temas de Setúbal, foram estudados no estudo do meio.

Pergunto à professora se costuma utilizar a biblioteca ou Centro de Recursos Educativos? Responde-me que é difícil, a turma é “turbulenta, terrível”, “são muito infantis para a idade, têm que amadurecer”, a professora relaciona estes aspectos com “o meio ambiente em que vivem”. Por isso, diz a professora “às vezes tenho de ser mais austera”. Além disso o programa de 3ºano é muito grande, maior que o de 4ºano. Vão à biblioteca quando há encenações, contos animados, exposições”.

Nota de campo: Aprendi coisas antigas sobre Setúbal, aprendi como nasceu Setúbal! 3-2-99

IX. “...o que eu gostava era que na escola houvesse sempre desporto e futebol!”

“Outro projecto em curso é a organização de um torneio de futebol entre várias turmas. Alguns alunos passam no computador a composição da equipa. No fim da manhã fiquei surpreendida com a organização do trabalho que foi colocado num dossier, com emblemas de clubes de futebol, o nome dos jogadores, anotações para o número de cartões e golos marcados, face ao rigor deste trabalho, mas sobretudo face à atitude dos alunos não pude deixar de pensar na utilização pedagógica desta actividade (...).”

“Foi referido na nota de campo anterior que o CRE estava a colaborar na organização de um torneio de futebol. Foi mesmo a sério, veio um treinador e um árbitro de fora da escola, ambos desportistas conhecidos na cidade.... especialmente pelos miúdos....

No CRE para além de toda a planificação do torneio inter-turmas (sorteio, calendário, participantes), foram feitos os coletes para cada uma das equipas, as bandeirolas dos árbitros, convites para outras turmas, medalhas para os vencedores. Os coletes tinham as cores de cada equipa. As equipas tinham, evidentemente, um nome: o Botafogo, os Malfica, os Dragões...

Um aluno relata-me o estado da situação:

Até aqui foram os ‘Dragões’ quem ganhou mais jogos!

O Luís passou a bola rasteira, o Uno rematou à baliza, foi o golo do 1º jogo; O Paulo Jorge centra a bola para o Luís, o Luís centra, cabeceia mas foi no poste!; O Bruno centra a bola eu remato com um chapéu – golo!... Foi assim que empatámos com o Botafogo!

A explicação continua há equipas femininas e masculinas. O 1º e 2º ano jogam entre si, o 3º e 4º ano fazem outro grupo e também jogam entre si. O vencedor da manhã disputa a final com o vencedor da tarde.

É impossível reter todos os nomes das equipas: As ‘Campeãs’, as ‘Reps’, as ‘Diabinhas’, as ‘Refilonas’, visto que também há um campeonato feminino, percebi que ao todo havia cerca de 15 equipas na escola.

O relato continuou mas é difícil ser fiel aos apontamentos tomados. Pergunto ao meu interlocutor se gostou de participar no torneio, a e sua resposta foi imediata:

É tão giro... *o que eu gostava era que na escola houvesse sempre futebol!*”

As professoras cujos alunos estavam envolvidos no torneio de futebol, reuniram-se várias vezes com as professoras do CRE, pensaram que esta actividade podia ser muito importante para estes alunos que se confrontam muito verbalmente e fisicamente. Quando jogam têm regras, eles próprios criaram um conjunto de regras, mas a regra principal é que não podia haver agressão verbal nem física. Regra muito difícil de cumprir basta observar os jogos no pátio da escola para o perceber.

As professoras notaram melhorias no comportamento dos alunos envolvidos no torneio de futebol. Notaram mesmo que os alunos que faltavam vinham muito mais à escola.”

Nota de campo: *O que eu gostava era que na escola houvesse sempre futebol.* 8-6-99

Torneio de Futebol

Regras:

1ª. Cada jogo tem a duração de 30 minutos repartidos por duas partes de 15 minutos cada uma.

2ª. Em cada jogo:

- a equipa vencedora ganha 5 pontos
- em caso de empate cada equipa ganha 3 pontos
- a equipa que perde ganha 1 ponto

3ª. As equipas jogam entre si, sendo a vencedora do torneio a que, no final, somar mais pontos.

(No caso de duas equipas somarem os mesmos pontos há uma finalíssima).

4ª. Quando um jogador faz uma falta grave o árbitro mostra-lhe o cartão amarelo. Quando a falta for muito grave o cartão é vermelho e é expulso. Dois cartões amarelos no mesmo jogo, ao mesmo jogador, dá expulsão mas o jogador pode ser substituído.

5ª. Todos os jogadores só podem jogar com sapatos de ténis.

X. A violência não acabou, mas pelo menos olhamo-nos nos olhos

Estudos citados por Coulon, (1995) num âmbito semelhante ao nosso, centrados na descrição da vida na escola, valorizam as actividades desportivas como instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores. As actividades desportivas desenvolvem valores, ensinam a respeitar certos ritos e sobretudo destacam o socialmente desejável.

“Pergunto ao professor João, que se tem empenhado muito neste projecto, a opinião sobre o futebol, porque é tão importante?

“Eu penso que face a tanta violência, se a nossa atitude for de defesa, a pouco e pouco vamos perdendo o jogo ou então atacamos.

E com estes meninos é isso que temos que fazer, atacamos com as armas que temos e que eles têm. Tem que servir como elo de ligação.

Se todos gostam de futebol então vamos fazer um torneio, vamos dar a volta às coisas e motivá-los para a sua preparação. E depois há a mudança, nestes meninos que não nos olham nos olhos, e de repente começamos a sentir o seu olhar, ficamos mais próximos e isso é muito importante. Ainda que continue a violência, mas já há um olhar, já conseguimos estar juntos”.

Entrevista à Professora Joana

Os torneios permitem regular as tensões entre os grupos de alunos, como diz a professora, regular problemas de indisciplina.

O futebol está associado a cerimónias, rituais. Nas equipas desenvolvem-se mecanismos de identificação, o espírito de equipa, o valor do jogador, a atitude fora de série, que provocam e controlam, ao mesmo tempo, as emoções dos participantes.

“O Luís passou a bola rasteira, o Uno rematou à baliza, foi o golo do 1º jogo; O Paulo Jorge centra a bola para o Luís, o Luís centra, cabeceia mas foi no poste!; O Bruno centra a bola eu remato com um chapéu – golo!...”

“Falemos novamente no caso do futebol. É óbvio que aqui constatamos que temos actividades desportivas e sabemos que há aquele conjunto de alunos que tem esta vida lixada mas que depois vão a uma actividade desportiva e ganham tudo. Ganham medalhas, mas quando acaba a actividade desportiva já ninguém lhes dá valor nenhum.

Porque é que depois não há um encaminhamento destes meninos?

Se o desporto tem tanta importância, se rende tanto como dizem, porque é que não aproveitam estes talentos, porque não os vão buscar para um clube e já que estão ali no futebol, dizer-lhes que têm que fazer outras coisa, que têm que ir à escola.

Porque não fazemos estas trocas entre aquilo que são as capacidades de cada um?”

Entrevista à Professora Joana

XI. A relação com os alunos... a disponibilidade... as regras:***Meus amores vamos arrumar!***

Continuamos a dar conta da vida no CRE usando as observações registadas em notas de campo:

“Os alunos que observo parecem ter uma relação muito à vontade quer com o espaço quer com os adultos. Dois alunos que já lá tinham estado, voltam, a professora pergunta onde andaram, “Fomos ver as nossas namoradas!”. Outra aluna pergunta: “Quem é a tua namorada?”. “Vão acabar o texto que fizeram e passá-lo no computador”- interrompe a professora, mas sorrindo. Os dois alunos organizam-se espontaneamente para colaborar um com o outro, em frente ao computador. Passado algum tempo a professora pede a estes alunos que ajudem alunos de 1º ano a preencherem fichas de requisição de livros, pois aparecem vários alunos ao mesmo tempo.

À hora do recreio as professoras pedem aos alunos que arrumem o material para irem lanchar : “Meus amores vamos arrumar!”

Nota de campo: *Meus amores! Vamos arrumar! 23-2-99*

“Alguns alunos jogam às damas, outros trabalham ou jogam nos computadores, entre eles está um aluno que já está no 2ºciclo, vem visitar esta escola que frequentou:

“Gosto mais desta escola, sobretudo desta biblioteca”.

O clima que se vive é de alegria, movimento, as crianças mudam sozinhas de actividade ou pedem autorização para mudar, no entanto não há nem barulho excessivo, nem confusão, as competências da professora para gerir o grupo, que hoje tem cerca de 30 alunos, são evidentes, nunca levanta a voz, está atenta respondendo a todas as questões, acompanha várias actividades, serve de árbitro em contentas de jogos de damas e lembra que é preciso arrumar os jogos que terminaram. No fim da manhã todos colaboram na arrumação dos materiais e das salas.

“Meus amores vamos arrumar!” É assim que a ordem é dada”.

Nota de campo: *O que eu gostava era que na escola houvesse sempre futebol. 8-6-99*

Em todas as observações participantes realizadas este tratamento por “Meus amores” foi evidente. Uma professora sozinha faz a gestão de vários espaços e várias actividades, responde a solicitações constantes de alunos, que estão em actividades no CRE e dos que vêm de fora requisitar livros ou materiais pedagógicos. Não me parece comum a “facilidade” da gestão das normas, o clima de calma, o clima de à vontade, nunca ouvi um grito; quem entra numa escola ou mesmo no pátio, sabe que ouvir os gritos de uma qualquer professora é normal. Isto faz pensar.... Como vimos o CRE é frequentado por alunos problemáticos do ponto de vista da escola, alunos que estão em situação de actividades extracurricular, sem obrigatoriedade.... que poder tem esta professora para manter a norma?

Faço algumas interpretações. O tipo de disciplina não é imposta, é negociada, constantemente explicada. Também o espaço terá influência, alegre, grande, os alunos podem mover-se sem grandes restrições. Certamente tem a ver com as actividades que são propostas e realizadas, o seu interesse e significado, a diferença em relação às actividades rotineiras da sala de aula.

No entanto as características da interacções adulto-criança, são diferentes do comum. Isto não é só observado por mim, é igualmente observado por colegas e professores estagiários.

Estudos sobre o perfil de interacção do adulto-educador evidenciando as “variáveis processuais”, “o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto”, permitem enquadrar observações que realizámos no CRE (Oliveira-Formosinho, 2000:163)⁵:

Das observações que realizámos, sublinhamos três aspectos na acção do adulto-educador, que marcam a cultura do CRE e a diferenciam, estes aspectos são evidenciados na investigação de Júlia Oliveira-Formosinho:

⁵ O estudo referido é: Oliveira-Formosinho (2000) A profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interacção Adulto/Criança, 153-173, in: *Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI. O perfil profissional analisado, numa investigação com educadoras de infância parece-nos ter grande interesse para a compreensão das interacções desenvolvidas por educadores de outros níveis de ensino.

- **A sensibilidade do adulto para com as crianças**, aos seus sentimentos de bem-estar emocional e aos seus interesses pessoais:
Adopta um tom de voz positivo, é carinhoso e afectuoso, encoraja e elogia, mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança, ouve a criança e responde-lhe encoraja a criança a ter confiança
- **O grau de liberdade que o adulto oferece à criança**, isto é a **autonomia que lhe confere** a nível das suas experiências, das suas escolhas, da sua expressão de ideias e juízos:
Permite à criança escolher e apoia a sua escolha, dá à criança oportunidades para fazer experiências, encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidade, respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez encoraja a criança a resolver os conflitos
- **O grau de estimulação que o adulto oferece à criança**. Trata-se de observar a acção do adulto no que se refere ao desafio e estimulação da criança no âmbito das actividades que propõe, da informação que fornece, da forma e conteúdo da intervenção numa actividade iniciada pela criança ou auto-iniciada pelo grupo com a finalidade de sustentar e alargar à acção, promover a concentração e a comunicação:
Tem energia, responde às capacidades e interesses da criança, estimula de forma rica e com clareza, estimula o diálogo, a actividade, o pensamento, partilha as actividades da criança. (Oliveira- Formosinho, 2000).

XII. Sobre os recursos do CRE e os seus objectivos

Descrevemos detalhadamente no capítulo 4, que o CRE dispõe óptimos recursos físicos e recursos materiais muito significativos, entre eles: 1496 monografias, 2 fotocopiadoras, 12 computadores, máquinas de filmar, televisores, vídeos, retroprojectores, máquinas fotográficas, máquinas de escrever, rádios gravadores, aparelhagens de som, consolas de jogos, etc.

Parece-nos muito importante sublinhar a quantidade e variedade de material pedagógico ao dispor dos professores:

O CRE é “herdeiro das antigas bibliotecas escolares, põe à disposição de professores e alunos um fundo documental vasto e diversificado, nos suportes e nas linguagens, bem como meios técnicos que permitem explorar esta documentação e a partir dela produzir informação original. Na sua vertente de animação o Centro articula e otimiza recursos internos informativos internos e externos ao estabelecimento, nomeadamente à comunidade local, a quem o Centro oferece igualmente os seus serviços” (Canário, 1992, pg.72-73).

É um lugar comum afirmar que são os recursos humanos que animam os locais, que lhe dão vida, observámos problemas a este nível:

No ano lectivo 1999-2000 três professoras estavam destacadas para dinamizar este projecto. Estas docentes têm formação própria⁶. Em cada um dos anos seguintes reformou-se uma, não foram substituídas, assim no ano lectivo 2001-2002 estava só uma professora destacada no CRE. Um projecto com este potencial fica em grande parte comprometido sem recursos humanos.

Uma das professoras que se reforma, analisa assim alguns aspectos do seu percurso profissional:

“Tem sido um percurso complexo, já estou muito cansada, para o ano reformo-me.

⁶ Uma professora-coordenadora do projecto com formação em Biblioteconomia e Organização de Centro de Recursos e Animação Cultural de Escola. Duas professoras com formação na área de Expressão Criadora.

Trabalho há 12 anos nesta escola. Estive uns anos destacada no Gabinete da Rede de Bibliotecas do Ministério da Educação em Lisboa, era demasiado trabalho, era muito cansativo ir e vir todos os dias, não continuei. O projecto era muito interessante, alargar a rede de bibliotecas ao país.

(...) Temos procurado apoiar os projectos existentes na escola, desenvolver os nossos próprios projectos (Clube do Conto, Jornalismo) e dinamizar actividades de toda a escola (organização da feira do livro, de festas de Natal, Fim de Ano, etc.). Temos sempre tido um calendário de actividades muito variado, para além das actividades da biblioteca escolar, entre elas o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem.

(...) O projecto desta biblioteca tem 10 anos, estou ligada e ele desde o início, pertencemos à Rede de Bibliotecas escolares do Ministério da Educação, estamos também ligados à Biblioteca Municipal, temos trabalhado especialmente com o Dr. D. Pertencemos também à rede de bibliotecas Seixal-Setúbal-Barreiro. Estes relacionamentos são diferentes do que com a Câmara”.

Durante as várias observações e entrevistas que realizei na escola um dos temas que surgiu com alguma regularidade, e que evidenciei ao longo do trabalho, foi alguma dificuldade na relação com a autarquia, continua a mesma professora:

“A Câmara gosta muito de projectos “folclóricos”, desfiles de carnaval, gincanas culturais. Colocam animadores nos A.T.L.s, um rol de animadores para fazerem festas, para mostrar. Nós por vezes sentimo-nos marginalizados.

Quem vem aqui para o Centro de Recursos são os alunos mais carenciados, como teve oportunidade de observar – são os que não têm estruturas sociais de apoio”.

- Pergunto se os professores da escola percebem estas opções?

“Só alguns colegas é que nos dão força!

Na própria estrutura escolar há um movimento de oposição ao CRE.

Tem sido um percurso difícil, em que quase nos culpam a nós de não resolvermos certos problemas ou até o contrário, de não fazermos o estilo da animação de festas e folclore.

Nós pensamos que não nos podemos impor à estrutura escolar”.

Nota de campo: *A Câmara gosta muito de projectos folclóricos.* 26-10-99

Com estas afirmações a professora introduz o que é talvez a questão mais complexa do funcionamento do CRE, a relação com os colegas, a realização de uma das principais funções do CRE, o apoio aos professores.

Alguns professores falam desse apoio:

“ Os professores que estão destacados no CRE, dão-nos apoio em todas as áreas, são muito disponíveis”.

Entrevista à professora Margarida

“Tive um projecto de língua estrangeira apoiado pelo CRE. E os miúdos adoram. Utilizei também as minhas alunas do projecto Erasmus, vieram cá, deram umas aulas brilhantes, os miúdos adoraram”.

Entrevista ao professor Diogo

“O CRE teve uma participação activa nos projectos da área escola onde nós utilizámos recursos variados do CRE e o apoio prestado pelo CRE. Neste tipo de projecto, precisámos de algum apoio do CRE, nomeadamente nas roupas que nos foram facultadas, mas eu pessoalmente utilizo mais o CRE para a área escola, para actividades que abranjam mais miúdos, alunos de outras turmas para porem em comum os saberes de cada um.

O nosso projecto este ano era “Livros e Histórias” e foi muito interessante porque cada turma tinha que trabalhar a mesma história, mas de formas diversas. Depois fomos lá acima e cada professor, cada aluno, mostrou aos outros aquilo que tinha feito.

Entrevista à professora Sara

No entanto as professoras do CRE lamentam a pouca utilização que alguns professores fazem dos recursos do CRE. Fazem-no formalmente, nas avaliações que anualmente realizam do projecto, mas também o fazem informalmente, sobretudo à medida que a nossa relação se foi estreitando:

“Gostávamos que **o cento de recursos fosse mais utilizado**”, que os professores viessem mais, que utilizassem mais os recursos, os materiais (ficheiros didáticos, dossiers temáticos, maletas pedagógicas). Procuramos preparar materiais de apoio às aulas, que poderiam ser melhor aproveitados se os professores programassem as aulas com mais antecedência”.

(...)

“Procuro saber a opinião sobre a utilização que os professores fazem do centro de recursos. Os professores estagiários e mais novos são os que vêm mais com os alunos, utilizam mais materiais para as aulas, mas os materiais de matemática são usados por muitos professores.

A atitude dos professores tem muita importância pois os alunos só vêm se incentivados pelos professores, ontem veio uma turma com o professor quase metade da turma levou livros para ler... sozinhos por vezes olham para a capa, tem um desenho bonito mas depois assustam-se se não tem figuras se são só letras, nesta zona também não há muitos hábitos de leitura da parte das famílias”.

Nota de campo: Vou ser um aluno muito importante nesta escola. 10-2-99

O CRE está situado no centro de toda a vida cultural e pedagógica da escola mas está dependente da “clientela”. A tarefa de tornar os “clientes” utilizadores mais activos revela-se muito difícil. E as actividades só fazem sentido com a colaboração dos professores, a seguinte nota de campo evidencia estes aspectos:

“A propósito de um outro projecto em curso, foi de novo referida a necessidade de colaboração dos professores. Trata-se de um projecto de cartazes para o refeitório. Hoje estavam seis novos cartazes em cima das mesas, com frases do género “lavar as mãos, arrumar a loiça”, o objectivo é antes de serem afixados no refeitório, serem divulgados e “andarem” de aula em aula. “Se os professores não sensibilizarem os alunos não se consegue nada”.

(.....) Converso com duas das professoras do CRE sobre a questão da participação dos colegas, a sua opinião coincide, a participação não é a que desejavam. Questiono sobre os motivos, referem, entre outros, que existe entre os colegas da escola, conceitos diferentes

de animação pedagógica, por exemplo, algumas pessoas falam de uma “hora de conto” para todas as turmas da escola, como são 29 turmas isso ocuparia todo o tempo do CRE, além de que corresponde a um conceito muito limitado de animação e das próprias funções do CRE na escola.

Na opinião das duas responsáveis pelo CRE com quem estou a conversar, o envolvimento dos alunos é muito importante, não só em termos de apoio à aprendizagem, mas porque a maioria pertence a famílias de recursos limitados, no entanto, tal como também foi anteriormente referido, este envolvimento tem de ser estimulado pelos professores. Contam-me o caso dos alunos de uma professora que saiu da escola e que fazia um trabalho de grande articulação com o CRE, este ano são os alunos que “obrigam” a nova professora a continuar esse trabalho. Pedem-lhe constantemente para irem trabalhar para o CRE, consultar materiais, livros, Cd'rom, utilizar os computadores, etc.

Nota de campo: Como fazer os professores utilizarem mais o CRE? 26-10-99

XIII. O poder que nós temos é o manual – obstáculos e resistência à mudança.

... e foi então que observámos que havia uma ruptura entre o que se fazia na sala de aula e o centro de recursos. Não havia continuidade, havia muito poucas actividades... Só esporádicas ou pelo Natal, só neste sentido. O que não se compreendia porque havia muitas crianças que passavam a tarde no centro de recursos, se estavam livres.

Entrevista às professoras estagiárias do 1º ciclo

Muitos professores não consideram que se aprenda no CRE, é na sala de aula que se aprende. Vimos isso, por exemplo, quando relatámos uma conversa com a professora de um grupo de alunos que estava a realizar uma actividade proposta pelas professoras do CRE, na sequência da visita a uma exposição patente no CRE.

Mas os factos falam por si, os professores utilizam pouco o centro de recursos, fazem-no por vezes até como prémio para os melhores alunos, como recreação, como espaço de lazer. Não podemos, como é óbvio, generalizar, até porque outros professores manifestaram muita consciência e reflexão sobre esta situação:

“Eu acho que somos muito renitentes à mudança. Realmente houve um grande investimento nas escolas e deixou de fazer sentido o discurso de não podermos fazer as coisas por falta de recursos porque hoje há recursos. Há coisas tão simples que não exigem grandes recursos que podem ser feitas, uma bola, um pincel, uma lata de tinta. Temos a escola equipada com um centro de recursos fabuloso, mas depois pensamos: a internet e aqueles computadores são realmente utilizados?

Continuamos a ser formais e renitentes em relação à mudança, porque isso nos dá alguma segurança, **o poder que nós temos, é o manual que já conhecemos e eles não**”.

Entrevista à professora Joana

A difusão das novas tecnologias é um factor que contribui para transformações do modelo formal das escolas. A generalização dos meios informáticos permite que se tivesse

afirmado que “os sinos soam a rebate pela era dos professores” (Lyortard, 1979: 88), citado por (Sarmiento, 2000: 127).

Não será só o simbolismo da afirmação que está na raiz da resistência de muitos professores à utilização das novas tecnologias no CRE, mas o facto é que “as novas tecnologias não são compatíveis com o ensino unidireccional do professor, orientado para o aluno médio, nem com a rigidez de organização do espaço e do tempo ou do ensino por disciplinas” (Sarmiento, 2000:128).

Por um lado as novas tecnologias já são uma realidade também na escola, em várias acepções, uma objectiva, *temos a escola equipada com um centro de recursos fabuloso*, outra pedagógica, “a escola primária deve ensinar a ler a imagem, a escrever no computador, a contar na calculadora, a comunicar na Internet” (Formosinho, 1998:20).

Parece-nos assim que o CRE é um espaço e um tempo em que se começam a evidenciar “*os dilemas de acção*, em larga medida centrados na desinstitucionalização do modelo organizacional secular da escola e na reinstitucionalização de novas práticas, estruturas e lógicas” (Sarmiento, 2000: 128).

Devo no entanto relatar que observei professores que começam, a trabalhar com computadores e Internet, com pouca formação, com dificuldades pessoais, que ousam expor em frente dos alunos e por vezes de outros colegas. Situação que pode ser considerada bastante complexa, em termos da imagem do professor como detentor do saber. Inovar implica ter a coragem de fazer coisas que não sabemos bem, das quais não estamos seguros. Por isso muitos professores preferem a segurança do manual.

Na opinião de Rui Canário “a criação de centros de recursos nas escolas, insere-se numa finalidade deliberada de fazer evoluir o estabelecimento de ensino tradicional, no sentido de privilegiar, pelo acesso à informação e linguagens diversificadas, capacidades de aprendizagem autónoma e linguagens diversificadas.

Trata-se, em suma de modificar a lógica de funcionamento do estabelecimento de ensino que de “sistema de repetição de informações” passaria a “sistema de produção de saberes” (Canário 1992, 176).

XIV. A última “observação participante”: O CRE no coração do Projecto Pedagógico

“Como os alunos fazem hoje o ensaio geral da peça, no CRE improvisam-se os fatos de alguns, “lembra-se do Zé Manel? Continua a escrever histórias e a ajudar na biblioteca da escola do 2º ciclo. Fala das dificuldades de outros, o Filipe pode ser o melhor jogador de futebol da escola mas mal sabe escrever o nome, a professora ajuda-o a preencher a requisição de um livro.

Os jogos de futebol entre turmas tem sido um sucesso, os alunos adoram, vêm à escola, organizam tudo entre eles. Este ano foi mesmo muito a sério, dois professores envolveram-se na organização. O professor Mário teve uma turma muito, muito difícil, mesmo com os piores casos da escola, as piores situações familiares, pais presos, droga, o campeonato de futebol ajudou muito. E continua... o professor está muito cansado, ofereceu-se para ficar com a turma – para o ano também não vai descansar parece que vai para o conselho executivo...sabe a Helena reforma-se. Assim vou ficando a par de tudo, enquanto a professora faz os preparativos para o ensaio geral.

O material pedagógico no CRE melhorou, desde o mobiliário que é novo, ao número de cd rom's. Este aumento de recursos acontece porque o CRE continua a ganhar projectos pedagógicos a que concorre”.

Nota de campo: No CRE há tempo para tudo ! 14-6-01

Nada acontece por acaso. O CRE foi o primeiro espaço e tempo em que realizámos observações na escola, e o último. Também o último a ser descrito e interpretado neste trabalho, neste percurso pela “vida da escola”.

O espaço do CRE é maravilhoso, colorido, cuidado, inventado, transformado constantemente. É um espaço sempre em mudança, ou melhor em construção todos os dias... não só o espaço físico, mas as actividades, as relações, os projectos, o tempo.... As rotinas não se repetem sem um sentido, têm objectivos em função dos alunos e de projectos.

O impacto que o CRE teve em nós, fez passar muito tempo neste espaço, além de que tem sempre a porta aberta, o que não acontece com mais nenhum espaço da escola. Como investigadora este impacto, leia-se admiração, começou por levantar algumas preocupações. Com o avanço no trabalho etnográfico, aprofundando a reflexão sobre os sentimentos, percebemos que o reconhecimento desses sentimentos ajuda a entender as interacções ”o investigador coloca-se com os seus sentimentos, dentro da investigação” (Woods,1999:104).

O CRE é o coração da escola, o coração do Projecto Pedagógico – anima projectos, apoia professores, apoia alunos com dificuldades, comunica-se com o mundo pela internet...

Com um ritmo sempre vivo, desafia todos a fazerem coisas diferentes, a inventar, a descobrir, a usar os seus espaços sempre abertos, o anfiteatro, a biblioteca, a sala dos computadores, o laboratório de ciências, a sala de música... No CRE podem fazer-se coisas que não se pode fazer em mais lado nenhum da escola...

Viver fantasias...compreender o mundo com a ajuda dessas fantasias, aprender de modo diferente... aprender história, poesia...

Investigar, planear, realizar em ciências, em matemática, de uma maneira que todos são capazes.

Todos os alunos e professores têm lugar nos projectos do CRE. Analisamos que nesta dinâmica, os alunos podem ultrapassar dificuldades, exprimir os seus interesses e a sua cultura, os professores têm recursos disponíveis que podem usar para inovar a sua prática, com uma possibilidade enorme de combinações de actividades que mudaria a rotina da sala de aula e da escola.

Observámos que no CRE se pode aprender de forma diferente...

Alunos que são malta da rua, o Filipe é o melhor jogador de futebol mas mal sabe escrever o nome ; a Vanessa que vai com uma sobrinha ao colo, alunas de 11, 12 anos, alunos que faltam à escola, atrizes-crianças que cuidam de outras crianças no tempo livre...

Alunos desmotivados da aprendizagem escolar, demonstram vontade de aprender; aprendem de cor os textos das peças de teatro, os poemas, as regras dos jogos, a usar o computador, etc.

Como é possível que cumpram as regras, que trabalhem ordenadamente em diversas tarefas, sob supervisão de um só adulto?

Há crianças que não querem trabalhar na aula, que não querem ir á escola, só vão porque há futebol, porque há teatro, porque há música...a experiência de professoras estagiárias no CRE, confirma esta observação:

“Nunca trabalhámos com o manual e conseguimos diversificar a aprendizagem ao máximo, conseguimos que alguns alunos que levam o dia inteiro na sala de aula sem fazer um traço conseguissem escrever, porque estavam a fazer uma coisa a que não estavam habituados”.

O CRE é um contexto social de aprendizagem e de desenvolvimento, porque há crença nas competências das crianças, crença que é POSSÍVEL o desejo de saber surgir.

As palavras de Júlia Formosinho “apoiam” a análise das observações que realizei no CRE: “Acredito que estamos aqui em “águas profundas” – penso que estamos a olhar para algo que caracteriza uma cultura profissional na dimensão de **respeito pela criança** reflectido no tom de voz, no gesto, no contacto visual, na escuta, no encorajamento, na empatia para com as necessidades e preocupações da criança (...) e na dimensão de **crença na competência** da criança no âmbito da actividade auto-iniciada: permite a escolha, dá oportunidades para fazer experiências, encoraja as ideias da criança e a resolução autónoma de conflitos, encoraja os comentários críticos.

(...) O adulto permite à criança escolher e ter ideias próprias, fazer experiências e assumir responsabilidades, fazer juízos sobre o seu próprio trabalho” (Oliveira- Formosinho 2000: 168).

“A dificuldade de articulação com alguns professores”, como de um modo simpático se expressa a professora responsável do CRE, foi um tema recorrente, evidencia a sua

preocupação e até alguma frustração. Surgiu até nas últimas conversas, mas foi com espanto que percebi que podia ser motivo de culpa, ao escutar a responsável dizer “a culpa deve ser minha” do CRE ser pouco procurado pelos colegas. A colega que participava na conversa, discordou imediatamente e eu também, comentei que quando as coisas não correm como gostaríamos, temos tendência a culpar-nos, e elogiei o trabalho da professora Lara, fiz uma referência à relação que estabelece com os alunos, positiva, calma, afectiva, o chamar-lhes “meus amores”, isto contrasta com atitudes que observo frequentemente, em adultos, nas escolas.

Uma atitude negativa, severa, de ameaça, de desinvestimento, enfim de falta de amor. Falta de amor pelas crianças e pela profissão.