



Departamento de Sociologia

Processos de Transmissão de Valores de Cidadania:
Entre a Família e a Escola

Maria Margarida Salema Garção

Trabalho de projecto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Família e Sociedade

Orientador:
Professor Doutor Pedro Abrantes, Investigador
ISCTE-IUL

Junho, 2010

Agradecimentos

Quero agradecer em particular o acompanhamento e a orientação dedicada do Professor Pedro Abrantes, que me mostrou sempre o caminho a seguir nesta investigação. Sem a sua disponibilidade e sabedoria não estaria o presente documento dotado da mesma pertinência e utilidade científica.

Resumo

No culminar do curso de mestrado em Família e Sociedade surge esta dissertação acerca dos processos de transmissão de valores de cidadania, especificamente os valores de participação e democracia, pretendendo investigar as estratégias e práticas desenvolvidas pela escola e pela família para o desenvolvimento desses processos. Partindo do Projecto Educar para a Cidadania, foi levada a cabo uma investigação com base nas metodologias de pesquisa de terreno, abrindo caminho para a conjugação da observação participante numa turma de uma escola do Concelho de Cascais, do 4º ano do ensino básico, com a pesquisa documental e entrevistas. Assim estruturada a intervenção, foi possível desenvolver um estudo de casos junto de quatro alunos da turma, compreendendo a sua visão acerca das questões levantadas, juntamente com a perspectiva complementar da sua professora e dos seus encarregados de educação. Práticas de transmissão conceptual são deixadas para segundo plano e práticas comportamentais de transmissão dos valores mostram fazer parte do quotidiano destas famílias e da directora de turma, sendo referenciadas pelos alunos como fonte de interiorização dos mesmos. Deixa-se adivinhar o esforço criativo que estará na base de um processo de transmissão diária dos valores de participação e democracia, desprovido de bases e de formação para quem dele deveria usufruir.

Palavras Chave: Família; Escola; Valores de Cidadania; Processos de Transmissão de Valores

Abstract

In the end of the Master in Family and Society is developed the present thesis, concerning the processes of transmission of citizenship values, especially dealing with participation and democracy values. To investigate the strategies and practices developed among family and school members in the promotion of these processes, we started from the Project Education for Citizenship, and it was carried out an investigation based on the methodologies of field research, creating space for a combination of participant observation in a classroom of the Municipality of Cascais, in the 4th year of a primary school, with documentary research and interviews.

Structured the intervention, it was then possible to develop a case study among four students of the classroom, combining their vision about the issues raised, together with the complementary perspective of their teacher and parents.

Practices of conceptual transmission are left to second plan, and behavioural practices for the transmission of values have showed to be part of the daily routines of these families and of the professor, being referenced by the students as a source of internalizing these same values.

It is then left to guess the great creative effort, necessary in the basis of a process for constant transmission of participation and democracy values, lacking of bases and training to whom should benefit from it

Key words: Family; School; Citizenship Values; Processes of Values Transmission

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice	V
Índice de Tabelas	VI
Abreviaturas	VI
1 - Introdução	1
2 - Enquadramento	3
2.1 – Valores de Cidadania.....	3
2.2 – Processos de Socialização e Cidadania	5
2.3 – A Cidadania nas Políticas e Práticas Educativas	6
2.4 – A relação de partilha entre a Família e a Escola.....	9
2.5 – A Escola: instituição democrática?.....	13
3 - Modelo de Análise e hipóteses.....	17
4 - Plano Metodológico	18
5 - Contextualização da realidade escolar e familiar.....	21
5.1 – Caracterização dos actores envolvidos	21
5.2 – Aproximação	23
5.3 – Perspectivas e práticas da docente da turma.....	23
5.4 – Perspectivas e práticas dos alunos: quatro estudos de caso.....	25
6 - Interpretação dos resultados	31
7 - Reflexão Crítica e Conclusões	38
8 – Bibliografia.....	41
9 – Anexos.....	43

Índice de Tabelas

Tabela 1: Modelo de Análise.....	17
Tabela 2: Resumo da informação base dos casos estudados.....	26

Abreviaturas

- A.P. – Área de Projecto
- B.A. – Banco Alimentar
- E.B. 1 – Escola Básica do 1º Ciclo
- E.E. – Encarregado de Educação
- F.C. – Formação Cívica

1 - Introdução

No culminar do curso de mestrado em Família e Sociedade surge a presente dissertação, com o intuito de articular um quadro teórico referencial com uma intervenção metodológica estruturada, numa perspectiva de contributo sociológico acerca dos processos de transmissão dos valores de cidadania pelos agentes socializadores Escola e Família.

Tendo como base o Projecto Educar para a Cidadania, desenvolvido a título profissional no âmbito do Banco Alimentar Contra a Fome (B.A.), surge o interesse sobre o conceito de cidadania e sobre o processo de transmissão destes valores em enquadramentos diversos. Então, a pesquisa desenvolve-se junto de um grupo de alunos de uma escola primária pública do Concelho de Cascais, procurando conhecer a fundo os ambientes privilegiados para a transmissão de valores, tendo as crianças como alvo de estudo, resultante de uma visão holística que pretende o constante questionamento sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento de consciências, práticas e atitudes relativas aos valores de cidadania postos sobre a mesa.

No enredo deste interesse acerca deste processo de educação para a cidadania, fazendo a comparação sobre o seu papel e estratégias adoptadas no ambiente escolar e no ambiente familiar, evidencia-se a curiosidade que vai servir de linha condutora de toda a pesquisa que aqui subjaz, assim constituída: **Haverá diferenças nos processos de transmissão dos valores de cidadania entre a família e a escola?**

À pertinência da questão, junta-se a importância que é hoje atribuída aos valores, à sua transmissão e preservação. “Fala-se de valores quando os valores antes uniformemente aceites são postos em causa, ou pelo menos não são generalizadamente perfilhados.” (Souto Moura, 2007). São cada vez mais frequentes as publicações que fazem alusão aos valores, à sua importância nos processos de formação de personalidades, ao seu papel na direcção de cargos públicos e políticos, nos ambientes escolar e familiar. Por outro lado, o tema justifica-se pela emergência e actualidade do conceito de cidadania, cada vez mais colocado na centralidade das questões debatidas a nível europeu e nacional, acerca do seu papel da educação e na sociedade democrática.

Recorrendo à flexibilidade proporcionada pelas metodologias de pesquisa de terreno, é determinante o facto deste trabalho de campo poder ser prolongado no tempo,

sendo criada uma relação de confiança com os alunos e com a escola, no âmbito do Projecto do Banco Alimentar Contra a Fome. Dentro da pesquisa de terreno são pertinentes a observação participante, a pesquisa documental, entrevistas informais aos alunos e as entrevistas estruturadas aos pais e professora, conforme a intervenção foi insinuando o caminho.

Para organizar o estudo teórico-prático desenvolvido, o presente documento está estruturado com início no enquadramento teórico e político-social que envolvem as questões da educação para a cidadania e a relação de socialização partilhada que envolve os papéis da escola e da família. Subsequentemente surge a esquematização do Modelo de Análise e exposição das metodologias de pesquisa que permitem a eficaz persecução das respostas às hipóteses decorrentes da pergunta de partida. Expostos e interpretados os resultados, segue-se a reflexão acerca dos mesmos, que se traduz na formulação de conclusões que possam contribuir para o conhecimento acerca das questões que se pretende investigar, bem como levantar novas interrogações.

2 - Enquadramento

2.1 – Valores de Cidadania

Desenvolvido em contexto escolar, o Projecto Educar para a Cidadania, que envolve esta pesquisa, tem um carácter gratuito e voluntário para as escolas e intervém junto de turmas de crianças e jovens dos 5 aos 20 anos, através da orientação de dinâmicas de grupo e exercícios de reflexão acerca dos valores de cidadania. Pela sua forte componente reflexiva e não-moralista, as sessões de actividades junto das crianças e jovens transformam-se num palco de compreensão e exteriorização dos processos e práticas que levam à aceitação ou à rejeição dos valores de cidadania, questionados e experimentados como base da convivência e desenvolvimento humano. Acarretando especial ligação à sua contextualização histórica e social e dependendo fortemente das sociedade e tempos em que vigoram, os valores de cidadania sobre os quais trabalha o projecto integrado do Banco Alimentar, funcionam também como força motivadora e impulso de acção, e ocupam hoje um lugar central na esfera da educação (tanto no âmbito escolar como familiar e social). Neste pequeno/grande campo de valores, abrangentes a todos os cidadãos do mundo, está assente a reflexão e dinamização de actividades escolares promovidas por esta instituição, com o intuito de incidir no público mais jovem envolvido no ambiente propício à educação e à socialização que é a escola. Procurando promover a integração de valores de cidadania na mais tenra idade, facilitando o seu exercício, o Projecto Educar para a Cidadania pretende ajudar a criar cidadãos social e politicamente responsáveis e participantes nas sociedades actuais.

Um pouco por todo o mundo surgem alterações no conceito de cidadania e nos valores que este inclui e demanda, tornando-se tendencial o seu carácter controverso e não-consensual, pelo que este não se mostra com contornos firmes ou inflexíveis, mas antes pouco estável, de limites variáveis e em constante compreensão e aprofundamento. Em Portugal os primeiros direitos individuais modernos surgiram com as constituições liberais do século passado, alargados com a Primeira República e restringidos durante o período do Estado Novo, com a sua plena consagração de direitos estabelecida em 1976, aquando da entrada em vigor da Constituição da República Portuguesa. Após a adopção dos direitos cívicos veio a reivindicação dos direitos políticos, concretizados na possibilidade de qualquer cidadão poder ter parte actuante

nos poderes que geram as leis e a sua aplicação. Assim, no nosso país, apenas nas últimas três décadas se foram consolidando as instituições de uma sociedade moderna, democrática e plural, com um modelo do Estado Providência, que passou a respeitar as minorias e a atender às situações de precariedade económica e social.

Mozzicafredo refere que esta noção de cidadania surge a partir da ideia de que os indivíduos são membros da comunidade política e, como tal, “têm capacidades, em termos legais, para participar no exercício do poder político através de procedimentos eleitorais, enquanto entidades individuais” (Mozzicafredo, 1998). Ao falar de cidadania fala-se dos direitos e deveres que implica o seu exercício e que possibilitam a concórdia e o caminho para a igualdade e justiça.

Após algumas tentativas de definição do conceito de cidadania, no âmbito sociológico e político, Resende e Dionísio (2005) apontam uma constante entre todas elas, como um elemento comum: a afirmação que este conceito é problemático por representar uma noção de participação na vida pública que se revela mais ampla que a simples participação política, ou seja, o pressuposto assenta no “reconhecimento dos direitos e obrigações implícitos na relação entre governo e governados, entre o cidadão e a sociedade como um todo”. Na tentativa de uma conjugação de perspectivas, podemos assinalar como valores imprescindíveis ao exercício desta cidadania: responsabilidade, liberdade, justiça, respeito, igualdade, verdade, partilha e solidariedade, concórdia, preservação ambiental, participação, democracia e tolerância.

Além de direitos e deveres, é ainda objectivo da educação para a cidadania o desenvolvimento de competências cívicas como a coragem de sustentar convicções conscientes, a tolerância que torne os cidadãos capazes de aceitar posições diversas (desde que fundadas no respeito pela dignidade humana), o patriotismo expresso pela lealdade aos princípios e valores nacionais de forma democrática, o compromisso implícito na capacidade de chegar a acordos razoáveis e justos e cumpri-los, a legalidade que respeita a supremacia do Direito, a solidariedade e preocupação com o bem-estar alheio, a concertação social através da participação e inovação, a transparência e expressão da verdade nas condutas e actos dos cidadãos, o pluralismo e respeito pelos outros e suas ideias e, finalmente, a civilidade com recurso à argumentação racional e recusa da força e ameaça (Souto Moura, 2007 e Pureza, 2001).

É nesta complexidade dos sistemas de valores vinculativos que envolvem a nossa sociedade actual que se insere a investigação decorrente, e na tentativa de desmontar esta mesma complexidade conceptual e comportamental que envolve todo o

sujeito social e moral, que se prevê prioritária a selecção de valores de cidadania o mais observável, mensurável e objectiva possível. No sentido de garantir à pesquisa o aprofundamento e fiabilidade desejados, e tendo em conta o tempo real de investigação, torna-se então pertinente afunilar o leque de valores sobre os quais nos debruçaremos. Deste modo, porque se parte de uma temática cujos conceitos acarretam em si explicações das atitudes e crenças, dos valores e orientações que residem muitas vezes no sentimento e no inconsciente, no diário e construído continuamente em pequenos e discretos gestos, apenas se debruçará sobre dois dos valores acima referidos: **a democracia e a participação**. Estes são dois dos valores que menos têm gerado discórdia na definição de cidadania: uma democracia que permita a igualdade e o respeito pelo outro, numa convivência partilhada, e uma participação transparente do cumprimento dos deveres de cidadão, construída e construtora de uma sociedade justa e fiel às necessidades dos seus cidadãos. Por outro lado, atendendo à reduzida capacidade de exteriorização e consciencialização das crianças no campo dos seus processos de transmissão e interiorização, foram escolhidos estes valores por serem de mais objectiva observação nas dinâmicas escolares e familiares.

2.2 – Processos de Socialização e Cidadania

Hoje, as novas perspectivas construtivistas sobre a transmissão de valores de ordem moral e comportamental defendem que as crianças são “agentes activos no processo de construção de valores, estabelecendo-se uma relação transaccional, mesmo que assimétrica, com o adulto” (Rodrigo e Palácios, 1998), pelo que a construção de valores em família ou na escola requer ter em atenção este papel activo da criança, não sendo possível afirmar que existe uma relação directa entre os valores que os pais desejam para os seus filhos e os que os seus filhos adquirem.

Na esfera da relação entre pais e filhos, torna-se pertinente referir a teoria da vinculação (Pires, 2007; Grusec e Kuczynski (1997); Hoffman, 1970), muitas vezes usada para compreender o sucesso da transmissão inter-geracional de valores, em que os comportamentos de vinculação por parte dos pais seriam, então, a chave da transmissão em “canal saudável” de todos os valores, regras morais e aprendizagem entre pais e filhos. Na mesma perspectiva segundo a qual Grusec e Kuczynski (1997) sublinham a importância das relações íntimas e seguras entre pais e filhos como canal de transmissão de valores e a preocupação sobre a forma como a mensagem é transmitida e

percepcionada, surge uma corrente que aponta o “amor” e o vínculo pais-filhos como a base da transmissão e adopção de valores. A autora Maria Isabel Pires (2007) corrobora esta ideia, ao escrever que uma das consequências mais interessantes da segurança que um bebé sente na sua mãe (ou pai) diz respeito à forma como reage perante a atracção que o mundo exterior exerce sobre ele, sendo a vinculação segura proporcionadora de aventuras autónomas da criança, tendo sempre os pais como porto seguro.

Neste sentido, podemos compreender o autor Hoffman (Hoffman, 1970) ao concluir que a aquisição por parte das crianças dos valores na família ou na sociedade está presa à ligação destas duas partes, à vinculação recíproca entre transmissor e receptor de valores, pelo laço criado que dá ao transmissor a legitimidade de que anteriormente falámos como factor necessário à interiorização de valores.

Partindo deste pressuposto que os esquemas comportamentais e cognitivos das crianças são constituídos a partir das relações com as pessoas que estão constantemente na sua vida e à sua volta, como é o caso das suas famílias e das pessoas com quem convivem nas escolas, os traços que vemos como individuais em cada criança são, na realidade, formados através das relações entre a criança e o mundo que a envolve, através da sua socialização. (Lahire, 2004). Assim os indivíduos interiorizam aspectos da sua vivência como propriedades, capitais ou recursos que constituem a sua relação com o mundo e que resultam na pluralidade de formas individuais de sentir e de viver.

2.3 – A Cidadania nas Políticas e Práticas Educativas

Implicada neste processo de integração de valores, encontra-se a forma como a escola responde às preocupações das sociedades actuais, promovendo através de formas explícitas e implícitas esta transmissão de valores de cidadania. Neste campo, podemos encontrar de forma recorrente a nível europeu, as preocupações na área da educação para os valores de cidadania, capazes de formar cidadãos participativos na sociedade que os envolve, pelo que o Conselho da Europa chega mesmo a criar em 1997 o Projecto de Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (ECD/DH) que visa o conjunto de práticas educativas, formais ou informais que têm como finalidade preparar os jovens e os adultos para a vida numa sociedade democrática, contribuindo para que sejam cidadãos activos, informados e responsáveis. Aqui, são objectivos claros a consolidação da democracia, o desenvolvimento de sentimentos de pertença e compromisso cívico, a sensibilização dos cidadãos europeus

para os valores comuns e para a participação na construção de uma sociedade mais justa, livre e tolerante. Para tal, após a declaração pelo Conselho da Europa do Ano Europeu da Cidadania pela Educação (2005), na terceira fase deste Projecto (2006-2009) as prioridades prendem-se com a criação de políticas educativas para a cidadania, com a construção de novos papéis e competências dos professores e agentes educativos.

Por outro lado, o Ministério da Educação quer rever os conteúdos da área curricular de Formação Cívica no ensino básico, contando com o contributo de um Fórum de Educação para a Cidadania. Na sequência do trabalho elaborado por este fórum, são traçadas pelo Ministério novas orientações curriculares para a Formação Cívica no ensino básico e, neste contexto, torna-se especialmente interessante observar e estudar de que forma os professores aproveitam este espaço para permitir a transmissão, compreensão e apropriação dos valores de cidadania. E, então, qual será o papel dos projectos autónomos como o Educar para a Cidadania, maioritariamente “chamados” neste contexto flexível da Formação Cívica?

Assumindo-se como espaço privilegiado para o tratamento e “ensino” das questões da cidadania, foi na década de 90 que surgiu o espaço de Formação Cívica como nova área curricular, como lugar de compreensão de conceitos relacionados com a temática. Contudo, tem vindo a ser este espaço alvo de duras críticas quanto à sua organização e programação (ou à ausência das mesmas na prática). A Formação Cívica é uma área que integra o currículo dos alunos até ao 9º ano e é leccionada pelo director de turma, mas que não obedece a um programa disciplinar específico, nem conta para avaliação do aluno. Sobre esta flexibilidade inerente, refere Maria de Lurdes Rodrigues (Jornal Público, 2009): "Necessitamos de reflectir sobre quais as condições que se proporcionam do lado da Educação para que os jovens adquiram as competências e os meios de participar na vida cívica, política e económica. A escola tem de os preparar para os novos níveis de exigência que hoje o país tem". Gerador de críticas relativas à falta de conteúdos, de orientações explícitas por parte do Governo e de programa – desenvolvido por cada escola independente e autonomamente, que pode provocar o desleixe e despreocupação dos professores em relação aos objectivos desta disciplina, leia-se no Diário da República, 2.ª série — N.º 139 — 21 de Julho de 2008

“Nos 2.º e 3.º ciclos, a área disciplinar da Formação Cívica deve ser atribuída aos directores **de turma** e o seu tempo curricular deve ser utilizado para, através da participação dos alunos, **regular os problemas de**

aprendizagem e da vida da turma, bem como para desenvolver projectos no âmbito da cidadania e da participação cívica.

O módulo de Cidadania e Segurança deve ser trabalhado na área da Formação Cívica, em cinco blocos de 90 minutos, ao longo do 5.º ano de escolaridade, de acordo com uma sequência e um calendário **a definir pela escola** e tendo em conta as orientações da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

O trabalho desenvolvido em cada uma das áreas já referidas deve ser objecto de uma **avaliação participada e formativa, no contexto da turma, e de uma avaliação global, no final do ano lectivo, a realizar pelo conselho pedagógico**, da qual deve resultar um relatório. No final do ano lectivo, o director envia à direcção regional de educação respectiva esta avaliação global.”

Este apelo por parte do Estado para que as escolas incluam no seu programa a educação para a cidadania aparece num contexto paradoxal. Resende e Dionísio (2005) explicam que, com a ideia de “despolitização” dos jovens “este dispositivo configura-se como um paliativo para suprir essa lacuna, procurando incorporar competências cívicas no estudante”, para que este possa participar de forma esclarecida e informada no debate público, ao mesmo tempo que a centralidade política deste mesmo dispositivo é confrontada com o enfraquecimento das organizações políticas e militantes, dos sindicatos, das associações e movimentos estudantis, ou seja, todas as instituições antes vocacionadas para o enquadramento da juventude. Assim, pode acontecer que, ao mesmo tempo que o estudante começa a ser solicitado institucionalmente a participar no espaço público escolar, parece diminuir a motivação para se envolver, preferindo o convívio e partilha de momentos com os amigos à presença em associações ou clubes estudantis que, ao invés de serem vistos como espaço de realização e participação na sociedade, podem ser por eles considerados como uma continuação da sala de aula noutra formato ou “como entrada na lógica de funcionamento do mundo adulto” (Resende e Dionísio, 2005).

Estes mesmos autores sugerem que a urgência em fazer da educação para a cidadania um eixo de referência dos sistemas educativos surge hoje como o resultado dos complexos desafios colocados às sociedades modernas e democráticas, como os factores externos ligados à globalização, movimentos populacionais e fluxos de

migração, ou fenómenos internos ligados a processos de exclusão e desfiliação social, apatia crescente e o fosso cada vez maior entre o governo e a população, e que se podem traduzir em falta de confiança nas regras e nas instituições associadas aos procedimentos da vida democrática.

Neste enredo, os professores desempenham um papel fundamental dentro da comunidade escolar, pelo que Simão Pires refere que o professor de hoje deve desenvolver competências, podendo planificar e adaptar o programa às crianças que ensina, dando-lhe o espaço e o dever de trabalhar diariamente e como exemplo nos valores de cidadania, nas práticas de respeito, autonomia, justiça, solidariedade, verdade e igualdade (Pires, 2002). Na linha, Pureza lembra a inclusão dos valores de cidadania nos programas escolares do governo, adjacentes a toda e qualquer disciplina, sugerindo também como urgente o esforço dos professores enquanto exemplo comportamental e de iniciativa (Pureza, 2001).

Pode-se, então, compreender que a escola é atravessada por duas esferas nas quais pode e deve estar presente a Educação para a Cidadania: as políticas educativas, através da formulação de programas e projectos, da autonomia dada às escolas e da oportunidade e espaço maior ou menor para o ensino e reflexão sobre a cidadania; e as culturas profissionais dos professores, como instância quotidiana de socialização das práticas e princípios de cidadania e como estimulantes de projectos e estratégias incentivadoras dos valores de cidadania. É hoje essencial que o professor estimule o aluno a tentar ultrapassar os seus problemas “incutindo-lhe que, como pessoa e como cidadão, quer no ambiente familiar ou escolar, a troca de experiências é fundamental para a interiorização de conceitos e valores que possam contribuir para um aperfeiçoamento dos comportamentos em sociedade” (Pires, 2002).

2.4 – A relação de partilha entre a Família e a Escola

A família e a escola são as duas agências educativas, por excelência, das sociedades contemporâneas (Nunes de Almeida, 2005) e, segundo a autora, a teoria de que a família como espaço de trabalho tem estado arredada do campo (teórico e empírico) da sociologia da educação e que transparece a sua demissão e perda de funções educativas em prol da escola, não encontra fundamentos. A partir da constatação de que a “família está dentro da escola” como protagonista e fonte de heranças impregnadas no sistema escolar, a autora defende a cumplicidade histórica e

efectiva entre as realidades e as representações da família e da escola modernas. Na actualidade, novas dinâmicas sociais acarretam a emergência de transformações importantes nos processos educativos (Nogueira, 2005), às quais podem corresponder três processos de mudança nas relações entre a família e a escola: a aproximação destas duas instâncias no âmbito da sociedade e a intensificação das suas relações através de projectos pedagógicos, palestras, cursos, jornadas e reuniões; a individualização desta relação e a acentuação das interações face a face entre pais e educadores; e uma redefinição dos papéis com a divisão do trabalho entre as duas partes, desaparecendo a delimitação de fronteiras, com a escola a deixar os limites do desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo a sua acção aos aspectos corporais, morais, emocionais e sociais e, do outro lado, a família a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar (Nogueira, 2005).

É indispensável compreender que este papel da família é mutável e não estagna com a mudança das sociedades. Ana Nunes de Almeida (2005) explica que hoje a representação da família prende-se com a imagem do casal associativo, desinstitucionalizado, psicologizado, constituído por indivíduos iguais em direitos e em deveres, onde a prioridade deixa de ser a criação dos filhos, em prol da realização e sucesso individuais numa relação privada de compromisso a dois. Então, se por um lado se assiste à centralização da criança no seio da vida familiar, por outro é visível a tendência de dar à criança mais autonomia, liberdade e poder para se construir de forma mais independente da família e tornar-se um novo universo de valores, crescente em parceria e igualdade com o adulto e a quem se deve proporcionar realização, autonomia e a descoberta de identidade. Neste enredo, o papel de transmissão intra-familiar de valores é “quase sempre determinante no percurso de vida dos jovens e das pessoas, em geral” (Leandro e Leandro, 2005), e contém em si especificidades que o tornam um processo complexo. Daqui se depreende a importância da criação de vínculos de que nos fala Pires (2007), para o sucesso do percurso dos valores de um transmissor para um receptor, pelo que os valores nunca são orientados de maneira horizontal e nada permite afirmar que sejam apreendidos como objecto de escolha livre, mas sim numa hierarquia coerente com o sistema de valores parental. Então, sem dúvida, a família constitui um poderoso e persistente agente de condicionamento das personalidades e, conseqüentemente, do relevo escolar e, por isso, explica-nos a autora Ana Nunes de

Almeida, “uma escola não é igual a outra escola e podem coexistir várias escolas dentro da mesma escola”.

É nesta família relacional, espaço de afectos e promotora da realização do próprio e do outro e centrada nas pessoas que a infância assume um lugar de destaque, centralizando atenções. Consequentemente, também se voltam as atenções da família para a competência da escola na transmissão de competências científicas mas também morais, onde a criança é deixada entre os seus pares. Na família contemporânea, erguem-se novos valores educacionais, que colocam a criança no centro de relações de respeito pela individualidade e pela autonomia, pela comunicação e o diálogo pautados pelo reconhecimento dos direitos de todos os indivíduos. Hoje, os pais assumem-se como responsáveis pelos êxitos e fracassos escolares dos filhos, tomando para si a tarefa de os instalar da melhor forma possível na sociedade, aumentando a competitividade face ao sistema escolar que, por sua vez, ganha peso na definição dos destinos ocupacionais (Nogueira, 2005).

Numa relação tendencialmente menos autoritária e de sentido horizontal, o lugar do filho exige um forte desenvolvimento e diversificação do papel educativo da família, assente numa democratização das posições hierárquicas (Nogueira, 2005), desenvolvendo-se um espírito de contrato no laço familiar com implicações na fragilização da autoridade entre pais e filhos e que, como acrescenta Nunes de Almeida (2005), se estende à relação educativa em geral e, portanto, também à relação professor-aluno na escola. Este novo contrato relacional entre criança e adulto acarreta enorme complexidade na exteriorização e vivência do conceito de “semelhante”, que tende a estabelecer-se numa relação de igualdade desenvolvida tanto na família como na escola num contexto onde a hierarquia desigual é imposta por definição, entre educador e educando.

A cumplicidade família-escola é um produto histórico sempre jogado nos dois sentidos e em articulação recíproca, que se revela cada vez mais estruturante da condição da infância, pelo que trazer o campo da família para o campo da educação da forma mais diversificada possível poderá ser contributo fundamental na eliminação dessas tradicionais fronteiras, tendo em atenção o olhar da criança e a forma como assume estas duas esferas que em si se conjugam em heranças e personalidades. Então, sendo a relação entre as duas instâncias modernas tão estreita, a reconfiguração da família e orientação da sua normatividade passam, hoje, pela representação da escola como uma das dimensões cruciais da infância (Nunes de Almeida, 2005). Aqui, o papel

da escola, enquanto ponte entre a casa e a sociedade para as crianças, acarreta especial responsabilidade no sentido de se articular com a família e a sociedade e possibilitar a socialização das crianças promovendo o seu desenvolvimento na relação com os outros e com a comunidade. Se, por um lado, o papel chave da escola é desenvolver os poderes da mente e treinar os hábitos do coração (Layard e Dunn, 2009), por outro lado, Simão Pires (2002) acrescenta que é tão importante conceber a educação como processo social específico, quanto atentar para as vinculações desta com as demais formas do processo educacional e para as conexões deste processo com a configuração estrutural da sociedade global. Daqui, destaca-se que as influências socializadoras e de controle que a escola desempenha, mesmo no sentido de chamar a escola a ser palco de contacto com os princípios e valores de cidadania, não se bastam, e que nada é possível ensinar se não há uma aliança com a família (Dessen e Polonia, 2007).

Tamanha a importância desta aliança, então, que para compreender os comportamentos e os resultados escolares, é absolutamente necessário reconstruir a rede de relações familiares da criança, o que ajuda a compreender o autor Lahire na sua pesquisa (2004), ao apontar como grande causa para o insucesso escolar a solidão dos alunos ou a falta de estímulos familiares em relação ao seu universo escolar, afirmando ainda que as dificuldades que muitas crianças encontram na escola são enfrentadas por elas de modo solitário, sem partilharem com as suas famílias, o que potencia essas dificuldades no sentido de se tornarem base da não adaptação e insucesso dessas mesmas crianças na escola. Assim, a família e a escola constroem redes que se complementam mais ou menos, gerando situações de fracasso ou de sucesso escolar, e é nesta relação que importam configurações familiares como: as formas familiares da cultura escrita (pela valorização da escrita e criação de hábitos de leitura); as condições económicas (em que a estabilidade e a possibilidade de investimento em material escolar ou de suporte são fulcrais); a ordem moral doméstica (que pode direccionar o comportamento infantil em relação à escola); as formas de autoridade familiar que possibilitam ou dificultam a interiorização e respeito das regras e da disciplina; e as formas familiares de investimento pedagógico (pela falta ou excesso de investimento e expectativas familiares em relação ao desempenho escolar) (Lahire, 2004).

Por outro lado, Teresa Seabra (1997) pode ajudar a compreender as diferenças das estratégias de sociabilização e de transmissão de valores por diferentes famílias, assumindo que estas constituem um modelo com consistência e coerência interna, tornando este processo dotado de força e segurança. Entrevistados pais com diferentes

lugares de classe e origens foi detectada uma clara diferenciação das estratégias familiares de educação relacionada com a situação do grupo doméstico, conjugada com os níveis de escolaridade dos seus elementos. Aqui, a situação de classe parece ser determinante para a clivagem de diferenciação das estratégias educativas das famílias, que passam pela transmissão de uma dada cultura de classe. Então, é importante lembrar que a autora nos deixa a pista da diferenciação de estratégias entre a classe burguesa e a classe operária em estratégias, correspondentemente, assentes em contratos entre membros e em negociações e cooperação com a escola, e que colocam em primazia o desenvolvimento da personalidade da criança, ou (na classe operária) na preocupação pelo alcance de um melhor estatuto social através da escola, recorrente à disciplina e distante das instâncias socializadoras como a escola.

2.5 – A Escola: instituição democrática?

Uma última questão é relativa à própria estrutura do sistema educativo. Se as famílias podem desenvolver distintas estratégias de socialização e vincular diferentes representações da cidadania, de acordo com distintas ideologias e culturas, já a acção dos sistemas educativos públicos constitui um dos bastiões dos Estados modernos, estando fortemente orientadas pelo princípios constitucionais do direito à educação, à participação democrática e da igualdade de oportunidades. Ainda assim, a sociologia da educação tem vindo a identificar, no seio destes sistemas, um conjunto de processos que reproduzem e legitimam as desigualdades sociais.

No seu livro “A Reprodução” Bourdieu e Passeron (1975) dão especial atenção ao funcionamento do sistema escolar francês que, como exemplo, em vez de funcionar como promotor da ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades. Esta “teoria da reprodução” das desigualdades tem como base um conceito de violência simbólica, resultante da noção de que toda a acção pedagógica é uma violência enquanto imposição de um poder arbitrário baseado na divisão da sociedade em classes. Daqui se pode depreender que, na transmissão de valores segundo esta teoria, as crianças são vítimas de uma imposição que, para os filhos das classes trabalhadoras representa uma ruptura dos valores e saberes práticos que detêm, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural. Assim, necessitarão de aprender novos padrões ou modelos de cultura, tornando-se evidente que para os filhos das classes dominantes é mais fácil alcançar o socialmente aceite como sucesso escolar e profissional do que para os que têm que se

concentrar em desaprender uma cultura para aprender um novo modo de pensar, falar e comportar-se para se poder tornar um sujeito activo nesta sociedade.

A educação, de certa forma, pode reproduzir as desigualdades sociais por meio de mecanismos de dominação, burocratização dos sistemas escolares e que se consolida por meio das políticas públicas. Diante de uma perspectiva de transmissão de valores, vale aqui repensar e questionar o papel desta instância, especialmente do professor como privilegiado meio de transmissão e personificação das práticas escolares diante dos alunos. Partindo deste pressuposto que coloca a escola num lugar central de socialização, o professor pode ainda comprometer-se com a educação emancipadora e tornar-se sujeito de crítica e transformação. Neste contexto, faz parte de um todo que engloba a escola e o sistema educativo que, em vez de simples contexto de socialização, podem colocar-se como agente da mudança (Bourdieu e Passeron, 1995).

Vão-se traduzindo nas crianças as preocupações e investimentos por parte da família, que desempenham aqui um papel determinante na predisposição e na capacidade de adaptação à escola, da qual vai depender fortemente o sucesso escolar e de interiorização das normas escolares dos mais jovens. Bourdieu, na sua prestigiada obra *A distinção: crítica social do julgamento* constrói um argumento explicativo da forma como os mecanismos sociais e culturais que envolvem as famílias têm forte influência nos desempenhos escolares das suas crianças. Retirando os factores de ordem económica do centro da análise social, o autor (Bourdieu, 2007) procura estabelecer que as práticas culturais familiares, juntamente com as preferências em assuntos como a educação, arte, música, desporto e política estão ligadas ao nível de instrução e que são submetidas ao volume global de capital acumulado e aferidas pelo grau de escolaridade. Ou seja, o autor traça correlações entre a transmissão do capital cultural incutido na escola e aquele herdado pela família, efectuadas de forma precoce e ao longo do processo de socialização. Assim, as práticas culturais incentivadas tanto pela escola como pela família, distinguem aquilo que será reconhecido como gosto legítimo burguês, de classe média ou popular, conforme se alcançam imposições positivas de valores como os diplomas de escolaridades de grau e áreas distintas.

É percebida desta forma a reprodução moral, que esta serve de fundamento à filiação legítima de *habitus* distintos e desiguais, fortalecendo e intensificando a hierarquia do culturalmente aceite nos estilos praticados nos mais ínfimos pormenores da consistência do gosto e da vontade, das afinidades que coordenam os encontros e as aquisições sociais, criadora e reprodutora de desigualdades sociais e culturais. De modo

a igualar as capacidades de adaptação de cada criança ao que é exigido pela escola há, então, que compensar o facto dos alunos, quando acedem à escola, serem já portadores de diferentes condições de aprendizagem.

Assim, Teresa Seabra (2009) propõe dar mais àqueles que estão, à partida, menos munidos para responder às exigências escolares, fazendo depender os resultados escolares e de interiorização de normas e valores, apenas do mérito de cada um. Compensando esta desigualdade com a oportunidade correctora ou redutora, estaria aberto o caminho de promoção da equidade entre crianças no seu meio escolar. Segundo a mesma autora, de um modo global, os efeitos das políticas existentes de discriminação positiva no contexto escolar não têm produzido, no entanto, os resultados esperados para além da melhoria do ambiente escolar, tendo assinalado até alguns efeitos perversos. A título de exemplo, a identificação de territórios de intervenção especial cujas escolas são sinalizadas como particularmente propiciadoras de comportamentos de risco entre a sua população (como é o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), potencia a fuga das classes médias desses contextos, à semelhança do que já tinha acontecido nos Estados Unidos com a “fuga dos brancos” no quadro de uma política voluntarista de integração escolar. Neste sentido, tem-se assistido nas escolas a um conjunto de estratégias desenvolvidas pelas classes médias para garantir e consolidar as conquistas que a extensão da escola para todos e a consequente desvalorização dos diplomas parecem ameaçar, como é o caso da “livre escolha da escola” e da mais subtil pressão sobre os agentes escolares no sentido da constituição de turmas de nível, horários e professores mais desejados, a coberto da conciliação com a frequência de actividades extra-curriculares.

Por estas razões, os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, apenas assumido diversas formas no interior do próprio sistema de ensino, pelo que, para os alunos de meios sociais mais desfavorecidos a escola conquista-se e perde-se, já que estão incluídos nela mas, ao mesmo tempo, relegados para os lugares mais indesejáveis simbólica, cultural e até economicamente. “Gerando os excluídos no interior”, Teresa Seabra expõe que progressivamente se sedimentam as desigualdades sociais nas carreiras escolares, acompanhadas dos processos de selectividade escolar que dão origem à forte concentração em algumas escolas de alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos e da persistência da selectividade social do insucesso escolar, questionando o papel e o sentido da escola única. Então, a autora revela que sobre a particular incidência do insucesso escolar nos alunos de classes populares e

particularmente nos rapazes e em alguns grupos de origem imigrante, sabe-se que se trata de um fenómeno social multidimensional e relacional que integra a socialização familiar e escolar, e que a combinação dos factores herdados por cada uma destas instâncias confere mais força ao processo de segregação do que faria cada uma delas isoladamente. Assim, a escola não muda a sociedade, como inicialmente se supôs, mas o que não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidade de concretizar alguma mobilidade social (Seabra, 2009).

O sistema educativo sofreu, sem dúvida, uma democratização no sentido de permitir um maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos mais desfavorecidos, mas foram produzidas novas diferenciações internas, mais subtis, que aumentaram mesmo as clivagens sociais no acesso a certos ramos e áreas do ensino, diferenciações estas que resultam de dinâmicas distintas de acordo com o segmento de alunos ou nível de ensino considerados. Assim, a escola da modernidade universalizou-se no acesso e prolongou-se no tempo de permanência para todos, mas só muito parcialmente se democratizou.

3 - Modelo de Análise e hipóteses

No sentido de prever uma intervenção estruturada, coerente e capaz de levar à investigação das questões levantadas, formula-se um Modelo de Análise, completado pelas hipóteses passíveis de refutação ou de verificação decorrente da pesquisa:

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Processos de transmissão de valores de cidadania	Socialização familiar	Conceptual	- Conhecimento do voto, associação e liberdade de expressão - Noção do dever de opinião e cooperação
		Comportamental	- Existência de práticas democráticas, como assembleias, reuniões, votações. - Distribuição de tarefas - Participação cooperativa em tarefas (em equipas)
	Socialização escolar	Conceptual	- Conteúdos Programáticos alusivos ao conhecimento dos direitos de voto, associação e liberdade de expressão - Conteúdos programáticos alusivos ao dever de opinião e cooperação - democracia
			Comportamental

Tabela 1: Modelo de Análise

Hipótese 1 – Os valores de democracia e participação são transmitidos através de estratégias e práticas diferentes na família e na escola

Hipótese 2 - O processo de transmissão de valores de democracia e participação assume significados diferentes na família e na escola.

4 - Plano Metodológico

Por haver a possibilidade de um acompanhamento continuado do grupo de alunos, bem como da conjugação de diversas formas e espaços de observação e pesquisa, a intervenção tem como base uma metodologia de “pesquisa de terreno”, caracterizada por abranger um conjunto de técnicas e estratégias em que o investigador se torna o instrumento de apropriação da realidade. Neste sentido, é estruturante para a recolha de informações aprofundadas sobre a realidade e o contexto, a criação de uma relação com todos os actores envolvidos, directa ou indirectamente nos processos de transmissão dos valores de cidadania nestas crianças (Firmino da Costa, 1986).

Com foi anteriormente exposto, em primeiro lugar foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental no sentido de articular e questionar a realidade enquadrante que suportará a pesquisa, sendo que uma aprofundada compreensão dos quadro sobre o qual nos debruçamos possibilita a formulação de um trabalho no terreno dotado de lógica, pertinência e rigor.

Adiante, recorreu-se à observação participante ao longo de seis sessões de actividades do Projecto Educar para a Cidadania na turma de 4º ano de uma escola de ensino público, com o intuito de estabelecer contacto e desenvolver um sentimento de confortabilidade e empatia entre os alunos e o investigador e, ao mesmo tempo compreender como podem ser exploradas as questões propostas, e quais as limitações da investigação. Neste contexto, serão desenvolvidas as actividades alusivas aos valores de cidadania, com a duração de 45 minutos (de conteúdos previamente estabelecidos no Projecto), sempre com o mesmo grupo de alunos e em contexto escolar e mediante autorização dos encarregados de educação (Anexo I). Através do Projecto o alcance do grupo alvo é simplificado, sendo que é escolhida uma turma inscrita nas sessões de actividades, dinamizadas pela investigadora, o mesmo acontecendo com a aceitação do professor.

Mantendo-se o mesmo grupo de alunos e o professor, espera-se excluir algumas variáveis externas que poderiam influenciar a observação (como a disciplina da turma ou a variação do professor). Por outro lado, o estudo debruçar-se-á numa turma do 4º ano de escolaridade, procurando atingir um grupo alvo com suficiente capacidade de expressão e de reflexão, mas ainda com sistemas de personalidades o mais simples

possível, tentando excluir o grosso das influências dos grupos pares e circuitos sociais que fujam ao grupo da turma.

Após esta fase pretendeu-se trabalhar com a turma num registo mais orientado para a pesquisa proposta, pelo que um grupo de quatro alunos individualmente seleccionados foi interpelado através de entrevistas semi-estruturadas, cujos critérios de escolha prenderam-se, não só com a priorização dos alunos da turma que transparecem a necessária capacidade de expressão oral e escrita, podendo facilitar a obtenção de informação, mas também com a tentativa de abranger casos representativos de diferentes realidades escolares, sociais e familiares. Para a realização destas entrevistas, afinando a pesquisa para o estudo de casos, a investigadora pode estar com cada aluno num ambiente confortável e familiar e, ao mesmo tempo, suficientemente discreto e seguro, por forma a aprofundar a compreensão acerca dos complexos sistemas de transmissão de valores que envolvem cada criança, com as suas especificidades e dinâmicas muito próprias e distintas. Assim, este momento contribui para o conhecimento de cada caso, preservando a liberdade para investigar mais a fundo alguma questão que surja no desenvolvimento desta entrevista.

Na escolha dos quatro alunos com quem se trabalhou de forma mais exaustiva e individual, não serão feitas escolhas que os agrupam segundo factores como a classe social a que pertencem ou o tipo de família em que se inserem, apenas apelando –junto da professora que colaborou no processo de escolha - à maior diversidade de enquadramentos familiares e escolares possíveis. Sendo estes factores variáveis analisados posteriormente, de modo a construir entre eles eventuais correlações, foi apenas expressamente solicitada a escolha de dois rapazes e duas raparigas, equilibrando possíveis questões de género adjacentes. Assim, solicitada a participação da professora e de todos os alunos da turma, no sentido de os envolver neste processo de selecção dos alunos junto de quem o estudo seria aprofundado, foram seleccionados os quatro alunos que, dentro dos critérios anunciados, a turma e a professora crêem ter maiores capacidades expressivas, e representarem quadros familiares e percursos escolares mais diferentes – dentro da uniformidade característica da turma.

Nos guiões das entrevistas (Anexo II) pretende-se investigar as questões:

- O conhecimento das noções de democracia e de participação;
- Processos ou comportamentos que mais os marcam em relação à transmissão dos valores na escola e na família;

- Que pessoas e lugares personificam esses comportamentos;
- Quando costumam ouvir falar nestes valores;
- Onde e como os costumam pôr em prática;

Após esta abordagem, no sentido de alcançar um conhecimento mais aprofundado dos ambientes familiares e escolares que envolvem estas quatro crianças, realizou-se também entrevistas semi-estruturadas à professora e aos Encarregados de Educação (E.E.) das quatro crianças seleccionadas (Anexos III e IV), pretendendo incorporar a sua visão, consciência e estratégias implícitas e explícitas na transmissão dos valores de participação e democracia.

5 - Contextualização da realidade escolar e familiar

5.1 – Caracterização dos actores envolvidos

A Escola Básica nº 4 de Cascais pode ser considerada a mais pequena das escolas do Agrupamento de Escolas de Alvide, estando dividida em quatro turmas com cerca de vinte alunos cada. Para estas, existem quatro professores titulares, uma professora de Educação Especial, uma professora do Apoio Socioeducativo e um professor de Educação Moral Religiosa e Católica, estando também a trabalhar no apoio escolar duas assistentes operacionais (uma das quais a trabalhar a tempo inteiro e outra apenas no final do dia).

Anualmente, a escola projecta um programa transversal a todas as actividades em que pretende a promoção ou educação para um assunto específico, como linha fundamentadora de toda a actividade curricular e extra-curricular da escola. Este Projecto de Escola consiste, no ano lectivo que decorre, na educação para a alimentação e sensibilização para a saúde alimentar (Anexo V, Cap. 7), tendo sido desenvolvidas linhas orientadoras da acção que atravessam determinadamente as actividades festivas e pontuais da escola, bem como as áreas curriculares de Estudo do Meio, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto. Aqui, podemos encontrar Subprojectos opcionais em que a escola está inscrita e que contribuem para a aquisição de competências sociais e humanas dos seus alunos, de forma também a tornar operacional o Projecto Educativo. Descritos em anexo (Anexo V, Cap.7.1) os subprojectos para o ano 2009/2010 são: “Crescer a brincar”; “Educação sexual”; “Sou Vigilante”; “Helping me; Helping you”; “Ritmos Melódicos”. Por forma a concretizar a interiorização dos conteúdos do Projecto de Escola e, conseqüentemente, dos subprojectos em que a mesma está inscrita (exteriores a si própria), é desenvolvido um Plano anual de actividades (Anexo VI).

É no contexto do documento interno de Projecto de Escola que encontramos a caracterização e linhas de conduta para o funcionamento das áreas curriculares não disciplinares, como são a Formação Cívica e a Área de Projecto (Anexo V, Cap. 4). Daqui, destaca-se a definição da Formação Cívica como “espaço privilegiado da educação para a cidadania (...) para a construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos”, pelo que estão sempre presentes, em ambas as áreas

curriculares, os conceitos de participação, relação com os outros, democracia, direitos humanos e competências sociais.

Ainda sobre o contexto em que a E.B.1 de Cascais envolve os seus alunos, é de referir parte integrante do Regulamento Específico (Anexo VII, pp. 18) – documento que orienta a acção de todos os intervenientes da escola – que nos clarifica direitos e deveres de todos os alunos e docentes. Em relevo, encontram-se as ideias de igualdade, respeito e valorização entre alunos e entre professores, o sentido de responsabilidade inculcado desde a mais tenra idade, participação, integração e zelo pelos outros.

A turma de 4º ano junto da qual decorreu a investigação é composta por 20 alunos, com idades entre os 9 e os 10 anos, sendo que apenas um aluno não se encontra dentro da idade apropriada para o 4º ano, por ter já ficado retido. As famílias correspondentes enquadram-se numa classe média-baixa, como aliás é característico da restante população local, e pode ser apontada uma base comum no que diz respeito às profissões predominantes entre os encarregados de educação, uma vez que a grande maioria está empregado na área das prestações de serviços. Nestas mesmas famílias é ainda relevante compreender a existência de um modelo estrutural predominante, baseado na convivência das crianças com uma figura parental feminina e uma figura masculina em simultâneo. Ou seja, a maioria dos alunos desta turma vive com duas figuras parentais de sexos diferentes, mesmo que isto implique em grande parte dos casos que vivem com pai ou mãe e com os seus companheiros, realidade esta que corresponde aproximadamente à realidade da maioria dos alunos restantes da escola.

Em geral, os alunos não têm dificuldades de aprendizagem e foi de forma bastante participativa e atenta, apesar de algo agitada, que o grupo de alunos participou nas sessões do Projecto do B.A., como de resto na maioria das aulas, com o entusiasmo e curiosidade próprios da idade. Mostrando em várias ocasiões ser um grupo muito unido, deixa evidenciar o facto de, na sua larga maioria, estarem juntos desde o 1º ano do ensino básico e, adicionalmente, viverem relativamente perto uns dos outros.

Evitando o enviesamento dos resultados desta pesquisa, importa reflectir que se está a trabalhar com um grupo alvo em que, por ter aderido ao convite do Projecto Educar para a Cidadania, se deva considerar a possibilidade de se tratar de um professor e, conseqüentemente, de uma turma, interessada e talvez mais atenta e sensibilizada para as questões envolvidas. Portanto, pode ser considerado que tenham sobre as mesmas questões maior conhecimento, aquando de possíveis comparações com outras realidades contextuais.

5.2 – Aproximação

A intervenção no terreno, que nos permite compreender e desconstruir um pouco mais sobre a realidade estudada teve início no desenvolvimento de sessões que permitiram a confirmação da turma, alunos e professora em causa como um terreno muito vantajoso para a investigação. Tendo já ganho a confiança e amizade dos alunos após as seis sessões de actividades do Projecto Educar para a Cidadania, foi feita uma aproximação e exposição das motivações e objectivos do estudo, pelo que foi destinada uma visita específica para poder explicar à turma todo o processo e enquadramento académico da intervenção a decorrer. Facilmente os alunos compreenderam a motivação da escolha da turma e aceitaram com alegria participar e poder ajudar na pesquisa académica. Após a explicação do tema e dos objectivos e metodologias delineados, foi com agrado que compreenderam a necessidade de trabalhar sobre um grupo amostra mais reduzido e, então, com a colaboração da professora, colaboraram no processo de decisão e selecção dos mesmos. Deste modo, com pleno conhecimento dos critérios utilizados e da sua justificação, chegou-se ao grupo de quatro crianças que poderiam ajudar ainda mais na investigação, satisfeitos por participar e aparentemente orgulhosos de tal responsabilidade.

Para que seja compreendido o sentido de participação e envolvimento da turma da escola básica de Cascais, vale lembrar que surgiu deste grupo a vontade de saber os resultados da pesquisa em primeira mão, pelo que solicitaram que ao terminar o estudo pudesse partilhar as conclusões a que, com a sua ajuda, foi possível formular, como caminho de resposta às perguntas inicialmente colocadas.

5.3 – Perspectivas e práticas da docente da turma

Segundo o estudo anteriormente exposto, as áreas de Formação Cívica (F.C.) e Área de Projecto (A.P.) constituem o espaço escolar e programático privilegiado de abordagem mais explícita dos valores de cidadania, entre eles a participação e a democracia. No entanto, no caso aqui estudado, a professora da turma e directora da escola relembra que a abordagem dos conceitos perde todo o sentido quando não é completada pela abordagem prática, abrangente a todos os assuntos e até às questões mais triviais, pelo que sublinha na sua entrevista (Anexo VIII) que “o contacto com os conceitos de participação e democracia não ocupam especial lugar” nas suas preocupações, sendo substituídos pelas práticas diárias, transversais a todas as

disciplinas e até aos diversos contextos escolares. Neste sentido, aponta até a área curricular de Estudo Meio como espaço que prioriza para ensinar conceitos na sua dimensão histórica e societal, deixando a A.P. e a F.C. para as práticas de interiorização dos valores de cidadania no comportamento e organização do grupo. A confirmar, ao longo das entrevistas todos os alunos referiram que já tinham tomado contacto de democracia “lá na sala”, embora não estivessem seguros na definição desde conceito, remetendo-o apenas para a matéria leccionada em Estudo do Meio acerca da revolução de 25 de Abril (festejada pouco tempo antes da realização das entrevistas). A contrastar com o esforço inglório de relembrar a definição de democracia, resultante de expressões como a da Rita: “era no tempo dos reis, quando ainda não existia República”, o conceito de participação é tendencialmente levado pelos entrevistados para a prática, como é um exemplo a expressão “é poder fazer, entrar em algum jogo...quando nos pedem para ir brincar, ou para ir connosco a algum lado”.

A preencher o espaço privilegiado destas disciplinas de conteúdo mais flexível, a professora destaca que todos os anos a escola inscreve-se em algum projecto, local ou nacional, integrado nas áreas curriculares referenciadas mas transversal às outras disciplinas e a todos os assuntos na esfera escolar, e que pode e deve levar à prática dos valores de cidadania, através da realização de actividades e desenvolvimento de trabalhos que respondem a um fio condutor da acção escolar ao longo de todo o ano. “Agora estamos com o projecto “Crescer a Brincar”. Mas isso é independente, para cada escola”, lembra a professora Marina, ao que pode ser acrescentado o projecto da alimentação saudável abraçado pela escola no presente ano lectivo, remetendo o seu desenvolvimento para ocasiões como os temas das salas e as suas decorações, as festas da escola, máscaras de carnaval, pesquisas e temas abordados nas diferentes áreas curriculares, etc, como pode ser verificado no plano anual da escola e no projecto de escola (Anexos VI e V).

“Embora hoje nos façam a vida muito ocupada com burocracias que deixam pouco tempo para o que realmente interessa”, Marina diz que é do esforço pessoal que surge o desenvolvimento das estratégias que adopta para a transmissão destes valores, sublinhando neste âmbito a importância do acompanhamento dos alunos ao longo de todo o 1º ciclo, facilitando e dando estabilidade e coerência às práticas incentivadas, até que estejam impregnadas no modo como se relacionam entre si e como trabalham os alunos. Nesta “prática do dia-a-dia” que refere como essencial na transmissão dos valores, a professora aponta o empenho ao longo dos quatro anos em que acompanhou a

mesma turma no sentido de inculcar neles o espírito de ajuda mútua como pilar da transmissão do valor de democracia. Deste sentimento resulta o que orgulhosamente clarifica na entrevista: “A mim estes valores foram transmitidos através da família, da escola e dos amigos (...) e por isso acho que o meu papel é muito importante, porque eles copiam-nos muito como modelo”, acrescenta, corroborando com a ideia exposta: “(...) como estou com eles desde o 1º ano é mais fácil, e eles já sabem, por exemplo, participam sempre muito e ajudam-se uns aos outros, (...) a própria organização do espaço e da sala de aula e da turma é desde o 1º ano...eles já estão habituados e sinto que isso ajuda muito!”.

Para o mesmo objectivo da transmissão diária dos valores referenciados, será ainda importante rever a explicação da professora que deixa perceber que esta preocupação pode ser encontrada nos diferentes contextos percorridos pelas crianças no ambiente escola, pelo que se cita: “Por exemplo na cantina, eles podem estar todos misturados, mas há sempre um chefe de mesa...pronto, é um espaço comum para todos os alunos. E agora por exemplo, a viagem de finalistas está a ser organizada para todo o agrupamento. Os pais dos meninos do 4º ano das escolas todas, e eles mesmos, é que se organizam para angariar fundos, com rifas e bolos...é uma participação colectiva! Depois, em relação aos professores eles são sempre todos igualmente consultados para as decisões, é sempre pedida a opinião deles...mesmo entre alunos eles como se ajudam muito respeitam-se muito e sabem que são um todo.”

5.4 – Perspectivas e práticas dos alunos: quatro estudos de caso

As quatro crianças junto das quais se desenvolve este estudo estão inseridas na mesma realidade escolar e têm todas a mesma idade, o que não impediu que fossem encontradas realidades diferentes no que diz respeito ao nível de desenvolvimento da comunicação e mesmo às estruturas familiares, habilitações literárias e idades dos encarregados de educação dos mesmos. O quadro que se segue resume as informações básicas de cada entrevistado, antes de passarmos à sua caracterização individual mais pormenorizada, resultante das entrevistas realizadas aos próprios (Anexo IX) e aos seus E.E. (Anexo X):

Nome	Idade	Composição do Agregado Familiar	Profissão do E.E.	Habilitações Literárias do E.E.	Idade do E.E.
Bernardo	10	Mãe, Pai, irmã mais nova	Farmacêutica	Licenciatura	39
Henrique	10	Mãe, Pai, irmão mais novo	Carteira	12º ano	39
Maria	10	Mãe, “padrasto” e irmã mais nova	Esteticista	12º ano	33
Rita	9	Mãe e irmã mais velha	Cabeleireira	7º ano	37

Tabela 2: Resumo da informação base dos casos estudados

Bernardo

Bernardo diz com alegria que tem a casa cheia de vida, pais, irmã e muitos animais. Ao longo da entrevista mostrou-se envergonhado mas muito contente por participar, esboçando um sorriso ao ser lembrado que podia escolher um nome para ser aqui referenciado em vez do seu. Sabe muito bem a profissão da mãe que “trabalha lá na farmácia do avô”, e acerca do pai refere apenas que trabalha na Câmara. Sobre as decisões tomadas em casa, as férias, passeios e compras, diz conformado e deixando transparecer a naturalidade com que encara a questão que os pais é que decidem e ele “tem que obedecer”, mas que perguntam sempre e conversam, dando sempre a ideia da família como um grupo unido mas com clara autoridade dos pais, pelo que se compreende a sua mãe quando, ao ser entrevistada refere mais do que uma vez: “somos os dois (os pais) que decidimos, é em casal. Somos um casal que por acaso divide tudo...”. A mãe de Bernardo acrescenta, no entanto, que faz um esforço para corresponder às vontades dos filhos, sempre que possível, deixando transparecer que as decisões, então tomadas em casal, têm em conta as vontades das crianças, especialmente no que diz respeito às actividades extracurriculares que fazem e que gostam de experimentar.

Sobre o conceito de participação, Bernardo diz “não sei bem dizer...é que podemos todos participar numa coisa, ou num jogo”, remetendo este conhecimento para a sala de aula e para as brincadeiras com os amigos e professores, lembrando o poder de escolha e de opinião que às vezes tem, quando remetemos as práticas de participação para o contexto familiar, mais especialmente o fim-de-semana como a altura em que estão todos juntos e, portanto, é o tempo mais próprio para as pessoas serem participativas. Para definir o mesmo conceito, a mãe de Bernardo utiliza a expressão “é ter sempre alguma coisa a dizer (...) nunca devemos ficar calados!”. Tornando coerente o testemunho da sua mãe ao dizer que cumpre sempre o dever de voto, o Bernardo diz

também que, apesar de não conseguir definir o conceito, já ouviu falar do mesmo em casa e na escola, lembrando as práticas com ele relacionadas em contexto de sala de aula, e que já viu o pai, a mãe e a avó a votarem nas eleições; talvez seja compreensível o esquecimento de mencionar as práticas de voto desenvolvidas em casa, deixando adivinhar a correspondência com o que a sua E.E. esclarece, quando diz que apenas usa esse mecanismo de decisão como brincadeira, sem lhe chamar votação.

Apesar de defender a importância da participação dos filhos em actividades da comunidade, como na Paróquia ou nos desportos e campeonatos locais, os pais de Bernardo não participam em qualquer actividade, acusando para isso a falta de tempo. Ao longo da entrevista à E.E., esta mostrou-se bem consciente dos deveres de participação nas tarefas por parte de todos os elementos da família, cada um à sua medida, correspondendo à ideia do seu filho de que todos podem ajudar. Para a transmissão destes valores de participação, ajuda, igualdade e liberdade, que parecem ser naturais para o Bernardo, esta mãe diz usar pouco as palavras, mas preferir as situações triviais que podem ocasionar espaços de esclarecimento, ensino e transmissão de valores, razão pela qual acrescenta que é preciso estarem sempre atentos, para perceber que conselhos devem dar e não deixando passar as ocasiões práticas do quotidiano. Estrategicamente, a mãe de Bernardo sublinha a importância de dar e fazer tudo em equivalência entre os dois irmãos, fomentando a igualdade e o respeito pelas opções de cada um, a par da atenção para distribuir atenções, recursos e tarefas de maneira equitativa entre irmãos e entre os pais.

Henrique

O Henrique é filho de pais carteiros e tem sempre um sorriso enorme, aliás como a mãe. A própria professora comentou que era uma criança muito alegre e com muitos amigos, e que a mãe, igualmente simpática, era muito exigente nas questões da escola, recorrendo à mesma expressão: “a mãe aperta com ele”.

Em casa, as decisões sobre a maioria dos assuntos são deixadas para os pais, em casal, com a confiança que o Henrique deposita neles para saberem o que ele quer e gosta, ao que a mãe acrescenta que quase sempre consulta os filhos, para darem ideias e poderem conversar, mas como os acha ainda muito pequenos, a última decisão é sempre dos pais. É mesmo nas decisões do quotidiano e nas tarefas simples de, por exemplo, arrumar o que desarruma no seu quarto ou na sala, que o Henrique se lembra que participa mais em casa, remetendo os outros tipos de participação (como diz, em

concursos ou actividades) apenas para o que vê na televisão. Em relação a ser participativo, o Henrique remete frequentemente para as acções do seu pai, e esquece-se de falar na escola, até ser perguntado directamente sobre estas estratégias, acrescentando posteriormente que é bom poder ajudar a professora e os colegas e não ter que fazer tudo sozinho.

Talvez por não ser hábito da sua mãe exercer o dever de voto e não utilizarem esta forma de decisão em casa, a adicionar à não participação de nenhum elemento familiar em actividades fora da escola, esta criança não associa a votação aos seu ambiente familiar, mas à escola e até a programas televisivos. No sentido de transmitir estes valores de colaboração, igualdade, responsabilidade e cooperação a E.E. do Henrique explica que prefere “não estar com conversas”, mas aproveitar as situações que vão acontecendo, assumindo que recorre aos programas televisivos para os “ajudarem” a compreender o sentido de participação e de democracia. Na clareza e sinceridade que transpareceu ao longo da entrevista realizada, a mãe do Henrique formula a seguinte frase, elucidativa da simplicidade com que encara o tema da transmissão destes valores: “Chego lá e digo! (risos) ...mais sincera que isto é impossível! O mais pequeno não, mas o Henrique ajuda imenso, já quer fazer o comer e tudo. Estilo o quarto e os brinquedos, eu aí nem me meto...é: não arruma, vai fora, para o lixo...claro que a gente nunca manda fora, mas num instante aprenderam a arrumar as coisas deles...”

Maria

Uma aluna claramente acima da média na capacidade de expressão e comunicação, inteligente e muito feminina, cuja mãe, esteticista, é há muito divorciada e vive com o companheiro, a quem Maria já chama de padrasto. Ao longo de toda a entrevista, e mesmo de todas as intervenções junto da turma, mostrou ser uma das alunas mais participativas e interessadas, pelo que, como seria de esperar, ficou muito contente por poder participar e ajudar a investigação decorrente, dando então origem à entrevista mais longa e aprofundada de entre as quatro realizadas. Este espírito de participação parece resultar da estratégia da mãe, com que lida desde sempre, visível nas suas expressões reforçadas presentes na entrevista: “Eu não obrigo, não gosto de obrigar (...) nem faço por obrigação, se eu for lá com jeitinho elas ajudam e é melhor...”; ”eu não obrigo”. Na mesma entrevista, Maria disse sem medo que gosta muito de participar em tudo, e que a mãe sempre as incentivou (a ela e à irmã com quem

partilha e faz quase tudo) a experimentarem actividades novas, a organizarem-se e participarem com danças ou músicas tanto nas festas da escola como em casa “para os pais verem, para entreter os pais”, como aprende em alguns programas de televisão em que vê raparigas da idade dela fazerem.

Mesmo não tendo o último poder de decisão em casa, estas duas irmãs estão habituadas a expressar as suas opiniões e a saber que estas têm um peso, tanto em casa como com as amigas da escola. Sendo a aluna entrevistada que demonstra maior capacidade e execução do valor da participação, confessa que é o padrasto que ajuda muito a que se desencadeie, em casa, o espírito de igualdade e democracia, explicando “ele próprio diz às vezes à mãe (...): deixa os outros falarem, pode ser que tenham razão, se calhar és tu, se calhar podem ser eles”. Esta cultura democrática faz sentido a Maria, mesmo em termos conceptuais, pelo que compreende que a democracia é uma coisa boa, “porque dantes não se podia dizer as nossas opiniões, ou dizer o que quiséssemos”, diz.

Vale ainda sublinhar a opinião de Maria, ao explicar que sobre o conceito de democracia foi na escola que a professora lhe ensinou, enquanto a participação é remetida para uma prática que exclui a necessidade de explicações, pelo que foi aprendendo sozinha, à custa dela. Sobre estas práticas, a E.E. de Maria diz que realmente prefere ir transmitindo estes valores nas situações diárias, nos conflitos morais que vão surgindo na vida das crianças, mas que gosta também de conversar muito sobre estes comportamentos, confidenciando que ocupa o tempo do jantar para o fazer, contando com a presença de toda a família. A mãe acrescenta também que lhe parece fundamental cultivar as mesmas regras entre as irmãs, fomentando o espírito de igualdade e democracia, bem com o distribuição e responsabilização das tarefas de cada um, que exige que sejam transportadas com elas para fora de casa, em qualquer situação da vida.

Rita

Rita foi, juntamente com a sua mãe – cabeleireira e divorciada desde que a filha era ainda muito pequena, quem menos à vontade pareceu ao longo da entrevista, deixando perceber alguma vergonha e talvez medo de estar a ser avaliada. É a única criança, das quatro entrevistadas, que vive só com a mãe, que conta com a ajuda dos avós maternos na educação da Rita e da sua irmã, e com quem costumam ficar durante as férias, uma vez que a mãe não tira férias. Neste caso, podemos verificar uma enorme

sintonia entre a mãe e a filha, ao explicarem que os processos de decisão dentro da família têm como base a opinião e vontade das filhas, cabendo à mãe apenas o papel de aprovação e apoio às crianças. Assim sendo, sempre que se lembra a expressão de participação, de decisão, tanto a Rita como a sua mãe explicam que a tentativa é sempre exercida no sentido de dar resposta aos desejos das irmãs, muitas vezes até nas decisões pessoais desta mãe, havendo um enorme espírito fraterno entre as três constituintes do agregado.

Ao conhecer a base do conceito de participação, Rita consegue relacioná-lo ao longo de toda a entrevista com práticas ocorrentes no contexto escolar, como a distribuição das tarefas, mas também nos fala de algo mais do que os seus colegas referiram: a participação na comunidade como forma de se sentir activa. Aqui, Rita refere que no Dia da Criança, ou mesmo quando vai à praia ou ao jardim, costuma ver as pessoas em seu redor a serem participativas, o que em contraste com a ausência de práticas democráticas e participativas em casa, como as votações, confere ao conceito por ela construído uma dimensão mais vasta e abrangente.

Com um enorme sentido de justiça, Rita compreende a importância da igual distribuição de tarefas na escola, bem como da expressão de opiniões e respeito pela autoridade da professora, mesmo parecendo não reportar essa autoridade decisiva para a sua E.E. Então, atribui com clareza o conceito de democracia aos conteúdos escolares e o de participação às outras áreas do quotidiano, como a família e os amigos. Correspondendo, a sua mãe não parece querer qualquer proximidade com o conceito de democracia, colocando-o no mesmo pé que a política, de que diz não gostar e não acreditar nos assuntos respeitantes. Refere, no entanto, que gosta de transmitir os valores de colaboração e cooperação, como os de igualdade e liberdade de expressão, através das chamadas à atenção sempre e quando surgem situações e exemplos práticos que a elas apelem.

6 - Interpretação dos resultados

Remetendo para o modelo de análise, interessa então interpretar os casos estudados e as suas envolventes contextuais no âmbito dos indicadores propostos e, assim (siga-se o Anexo XI), deixar caminho para uma reflexão conclusiva e pertinente, sempre na tentativa de dar um espaço privilegiado à percepção das crianças. No que diz respeito aos processos de transmissão dos valores de democracia e participação nas suas componentes conceptuais, encontramos como indicadores o conhecimento do conceito de voto, as noções de liberdade de expressão e de opinião e o dever de cooperação e colaboração, podendo estes ser remetidos para a família ou para a escola. Nesta última dimensão da vida das crianças, surgem com grande importância os conteúdos programáticos alusivos ao conhecimento dos direitos de voto, associação e liberdade de expressão e às noções de democracia e participação. Na sua componente comportamental surgem como indicadores dos processos de transmissão no seio familiar a existência de práticas democráticas nos processos de decisão, como assembleias, reuniões, votações, a forma como são distribuídas e organizadas as tarefas domésticas, o nível de cooperação na execução das mesmas (em equipas) e, na esfera escolar, a transmissão dos valores de participação e democracia através de projectos práticos de turma exigentes de cooperação, colaboração e igualdade (trabalhos em grupo, assembleias, reuniões, votações, discussão de temas), as acções escolares com carácter democrático e de cidadania (como votações, investigações, etc.), os contactos e cooperação com instituições e com a comunidade

Podemos encontrar uma linha comum entre pais e professora, ao verificar que, quando questionados acerca da importância do contacto das crianças com os conceitos tendem a desvalorizar esta forma de transmissão dos valores, explicando que, por um lado, ainda são muito novos para compreender os conceitos na sua dimensão teórica, mas especialmente porque acreditam que “fica muito mais” quando as crianças compreendem nas situações práticas os significados destes conceitos, interiorizando e aprendendo antes de mais a executá-los. A esta constatação, podemos acrescentar a análise dos indicadores conceptuais que dizem respeito às noções das crianças, em que se verifica que, mesmo conhecendo alguns dos conceitos, os alunos pouco sabem explicá-los, com especial incidência no conceito de democracia que, apesar de todos remeterem para os conteúdos programáticos da área de Estudo do Meio (inseridos na

contextualização histórica da revolução do 25 de Abril), não conseguem estruturar uma definição para o mesmo. Em relação ao conceito de voto, podemos considerar que as crianças o reconhecem, compreendendo a base deste processo de decisão, embora o Bernardo e o Henrique não o consigam explicar, sabendo que, na análise comportamental deste indicador, com excepção da mãe da Rita, as E.E. utilizam em geral o voto como forma de decisão sobre os assuntos do quotidiano, como as refeições, passeios ou pequenas compras, o que ajuda a perceber que as crianças remetam estas práticas para o ambiente familiar a par do contexto escolar. O espaço que parece abrir algum lugar para a transmissão conceptual é o jantar ou fim-de-semana, quando se encontra a família toda junta, como refere a Maria e o Bernardo, a par dos tempos passados com os avós, mais do que uma vez lembrados como fonte de conhecimento vago dos conceitos como o voto.

Pais e professora mostram, assim, não ser apologistas do contacto com os conceitos de democracia e participação como forma de transmitir os valores, pelo que tendem a valorizar os processos de decisão e colaboração colectivos, promovendo a participação dos alunos em questões como planos diários de actividades ou concursos de comportamento ou avaliação de trabalhos.

O mesmo podemos verificar que acontece com as noções de liberdade de expressão, dever de opinião e cooperação, ligadas ao conceito de democracia, em que encontramos a sua valorização geral, por parte dos pais e da professora, ao lado da desvalorização da sua transmissão conceptual ou teórica. Assim, os alunos demonstram um forte conhecimento da autoridade dos pais e da professora no que toca à tomada de decisões e compreendem bem os limites da liberdade de expressão, ao mesmo tempo que consideram positivo dar e ouvir opiniões e poder participar sempre que solicitado, tanto na escola como em casa. Exemplo disso é o orgulho com que falam das tarefas que desenvolvem, tanto na escola como em casa, aliado às noções de justiça (muito claras em especial nos discursos do Henrique e da Maria).

No sentido de compreender o papel da transmissão dos valores estudados ao nível conceptual, surgem ainda com relevo os conteúdos programáticos com os quais os alunos têm contacto e que podem, ou não, ir de encontro às estratégias governamentais de transmissão dos valores de cidadania através da educação escolar. Neste campo, podemos verificar que as A.P. e F.C. não desempenham um papel chave, como poderia ser de esperar, uma vez que, tanto professora como alunos entrevistados não remetem o ensino ou o conhecimento (respectivamente) dos conceitos de participação ou

democracia para estas disciplinas. Por outro lado, é no Estudo do Meio que podemos encontrar um rasgo de transmissão conceptual dos mesmos, ao longo da vertente histórica e de compreensão da sociedade dos conteúdos leccionados, como admite a própria professora e confirmam as crianças ao associarem a palavra democracia apenas à matéria de Estudo do Meio referente à revolução 25 de Abril. Sendo a F.C. e a A.P. indicados como espaço privilegiado para a transmissão comportamental dos valores mencionados, constituem simultaneamente um espaço de currículo flexível e livre, pelo que depende de cada escola e professor a abordagem desenvolvida nestes contextos e, assim, encontramos na escola básica de Cascais o Projecto de Escola anual que abrange todas as turmas e, este ano, centrado na alimentação saudável (Anexo V) cria nas suas actividades o espaço e o tempo não para conhecer conceitos mas para os concretizar.

De facto, nos tempos em que estão todos em família (caso da Maria e do Bernardo, famílias socialmente mais envolvidas, mais instruídas ou cujas crianças mais participam em actividades e que têm práticas comportamentais complementares) ou na área de Estudo do Meio podem encontrar-se indícios das conversas de esclarecimento conceptual, o que não implicou na intervenção realizada, a verificação do conhecimento dos conceitos estudados, mas apenas a noção por parte das crianças que estariam associados àquela determinada matéria escolar ou às conversas familiares, como se pode verificar através das expressões da Rita ou do Henrique ao dizerem que a democracia “faz lembrar o 25 de Abril, acho que é uma coisa para os políticos” ou que “era no tempo dos reis, quando ainda não existia República”.

Pode admitir-se, através do verificado ao longo das intervenções, que tanto as famílias como a professora deixam transparecer o que se pode interpretar como uma coerência de ideias conceptuais, ao relacionarem os conceitos de participação e democracia, com situações práticas de liberdade de expressão e valorização das opiniões de cada criança, de igualdade entre irmãos ou alunos, o sentido de igualdade de oportunidades e distribuição de recursos (como é o caso das tarefas), justiça, cooperação e interajuda. Deste modo, a tendência verificada aponta no sentido de, mesmo sem definições claras no campo conceptual em especial no caso das E.E., na vertente comportamental os valores de participação e democracia parecem estar bem estruturados e fundamentados em bases coerentes com o que foi anteriormente descrito como definições teóricas destes conceitos. Os actores adultos envolvidos nestes processos deixam claro acerca da transmissão conceptual que não será por aí uma estratégia eficaz de transmissão destes valores, pelo que se perde nela a competência

prática do que implicam estes valores, mas será esta transmissão teórico-conceitual apenas uma componente complementar que se desenvolve mais no sentido de dar resposta às curiosidades que podem surgir pontualmente por parte das crianças e, então, é numa base diária e exigente de constante atenção por parte dos adultos que se pode inserir a transmissão de maior sucesso, baseada no exemplo de comportamentos e na resposta às situações do quotidiano.

De facto, dentro e fora da sala de aula, a professora refere que diariamente os alunos são postos em situações de entajada, tanto na resolução de questões relacionadas com as matérias leccionadas, como na distribuição de tarefas (Anexo XII), registo das presenças e dos trabalhos de casa: “isso tudo são eles que fazem, organizam-se e vão fazendo todos”, como resposta para a interiorização do espírito de democracia, igualdade e respeito pelo outro. É através destas estratégias que a professora acredita que “fica muito mais”, assumindo que é no dia-a-dia que desenvolve estratégias, conforme vê as reacções dos alunos quando implicados em práticas democráticas e participativas, sem nunca esquecer a importância do modelo que acredita representar junto dos mesmos.

Deste modo, importa referir a ideia que nos deu Marina, de que as bases que os professores têm para o desenvolvimento destas estratégias é muito pouca, assinalando a formação pessoal como a chave fundamental para que cada professor possa e queira envolver os alunos nas dinâmicas que implicam a interiorização dos valores de cidadania. Para tal, esta professora tenta deixar os alunos apresentarem as propostas e sentirem-se responsáveis e motivados a dinamizar e construir os próprios conteúdos das aulas e as dinâmicas das mesmas, objectivos para os quais diz que não foi ensinada na universidade, mas que é por auto-criação que vai criando as metodologias para o fazer, deixando espaço para concluir o enorme peso do professor na transmissão escolar de valores, ao que acrescentamos a inquietação da própria professora quando afirma “depende mais de cada professor (do que das indicações programáticas que têm), mas ajudava se o Governo desse formação...alguma coisa!”. A esta inquietação vale, especialmente, lembrar que a mesma aponta que as famílias desempenham um importante papel, ao continuar o trabalho que desenvolve na escola, no sentido da coerência, preparação e repetição das dinâmicas de ajuda, participação e igualdade que, no caso da turma estudada, diz ajudarem na sua larga maioria para uma interiorização simples e completa dos valores. Para a preparação em especial destas disciplinas de F.C. e A.P., com conteúdo programático mais livre, surge como fundamental o interesse de

cada escola e, portanto, de cada professor em empenhar-se por um compromisso de formação de cidadãos responsáveis e activos na sociedade.

Esta perspectiva verifica-se ao falar com os alunos, que referem com orgulho que podem ajudar nas tarefas, participar nas actividades da escola e do Agrupamento de Escolas, ajudar-se uns aos outros, e mostram o quanto está incutida a vontade de ajudar. Embora nenhuma das crianças relacione a democracia e a participação com os conceitos teóricos ensinados, Bernardo é um dos alunos que lembra o papel do delegado de turma responsável ao longo da semana com entusiasmo, referindo: “depois trazemos as nossas fotografias, as nossas coisas preferidas. Quando for eu vou trazer a fotografia dum skate que eu adoro!”, tema sobre o qual Maria reflecte que gosta de poder ajudar a professora “porque se não era um bocadinho injusto”, continuando a ideia que expôs ao achar divertido fazer tarefas, ajudar e dar a sua opinião, tanto com as amigas como na escola junto da professora e colegas. Assim, torna-se clara a interiorização natural dos valores de democracia na turma estudada, como resposta a um empenho diário da professora e da escola na representação de um modelo e na concretização de estratégias participativas, de justiça e de responsabilidade própria e pelo outro.

Apontada diversas vezes por todos os actores envolvidos, como a estratégia de transmissão de valores preferencial, encontramos a estratégia comportamental de transmissão de valores. Deste modo, a professora Marina justifica a sua constante preocupação pela transmissão de valores através do seu exemplo com a seguinte expressão anteriormente referida: “Acho que é determinante (o meu papel), porque eles copiam-nos muito como modelo.” É nesta perspectiva que promove na sala uma constante distribuição de tarefas pelos alunos e dinâmicas de interajuda, criando grupos de responsáveis semanais a que as crianças respondem com entusiasmo, para além de incentivar o espírito de igualdade e interajuda promovendo o trabalho em grupo, especialmente através da distribuição geográfica dos alunos segundo uma lógica de aproximação dos melhores alunos aos alunos mais fracos para que os primeiros possam ser activos na explicação de matérias mal compreendidas pelos segundos. Por outro lado, esta professora tem um papel determinante na criação de práticas democráticas e participativas ao nível da escola, uma vez sendo a coordenadora desta, pelo que podemos encontrar nas estratégias que desenvolve as auto-avaliações regulares dos alunos, a existência de chefes de mesa no espaço de refeitório (em que os alunos não estão organizados por turma ou por idade), a organização das festividades distribuindo a cada turma um papel que contribui para um todo comum, etc.

Também em casa é incentivado o espírito de participação, responsabilização e cooperação, ligado ao valor de participação, embora se verifique que às crianças corresponde uma menor carga de tarefas em casa do que na escola, o que pode justificar o facto de todas associarem a expressão “distribuição das tarefas” à escola. Assim, a tendência em casa é a de iniciarem nesta idade um processo mais lento de responsabilização das crianças pelos seus espaços e objectos, como o arrumar o quarto ou os seus brinquedos, começando os adultos a ser deixados fora dessas tarefas. Respondendo muito bem, com naturalidade e vontade, as crianças entrevistadas gostam de poder ajudar e já fazer algumas tarefas como pôr o lixo fora de casa, passear o cão, etc., e até compreendem o dever de ajudar os pais que, como diz a Maria, às vezes estão muito cansados”. No caso da Maria e da Rita acontece com mais clareza a ajuda nas tarefas como pôr e levantar a mesa, fazer as refeições ou arrumar a sala, que então aparecem mais referidas pelas meninas do grupo.

Ainda de referir é o papel especial das decisões e participações em casa, uma vez que na escola funcionam como turma e todos têm as mesmas regras e, em casa, a organização desta participação e distribuição de “poder” varia conforme a estrutura familiar, como podemos ver: podem ser encontrados dois extremos que ligam os quatro alunos entrevistados, entre a Rita e o Bernardo, encontrando na primeira um esquema familiar de quase total igualdade e divisão das responsabilidades entre as duas irmãs e a mãe (solteira), e o segundo que reconhece que os pais, em casal, detêm o poder das decisões e da distribuição das tarefas e responsabilidades, ainda que sabendo que pode e deve participar e exprimir-se sempre que solicitado. Assim, a tendência média é a de associação e cooperação igualitária junto dos irmãos, cumprindo algumas tarefas de fácil acesso, como a responsabilização pela arrumação e organização dos seus brinquedos e quartos e, progressivamente, sendo chamados a participar nas tarefas que ajudam os pais, como pôr a mesa ou arrumar a sala, sempre na tentativa de promover a igualdade entre irmãos, como vinca a mãe do Henrique e da Maria. Na escola, também os alunos referem que participam nos processos de decisão sempre que solicitados, interiorizando como natural a participação nos assuntos que os envolvem, respondendo aos apelos da professora que utiliza o voto e a discussão aberta como forma de debater e decidir as avaliações, trabalhos de casa, tarefas e actividades da turma.

Também relevantes são os contactos e participações na comunidade local, referidas pelas crianças, tanto a nível da escola, como no seio familiar. Neste campo, encontramos que nenhum encarregado de educação ou familiar adulto das crianças

participa em qualquer actividade local ou da comunidade fora do emprego que tem, embora as mães do Henrique, Bernardo e Maria admitam que gostariam de o fazer mas não lhes sobra tempo para esse fim. O Bernardo e a Maria, mais participativos na comunidade, praticam desportos ou danças que referem quando os levamos a pensar em actividades que desenvolvam em cooperação com os outros, no âmbito da participação democrática dentro ou fora do contexto escolar, pelo que mostram sempre um grande orgulho e vontade em participar nas actividades que os rodeiam, correspondendo ao que foi posteriormente indicado pelas suas mães como estratégia de transmissão da noção de participação activa na sociedade. Dentro do contexto escolar, todos são frequentemente chamados a participar, como turma e como escola, em actividades pontuais desenvolvidas na localidade, como a feira do livro em Cascais, dia nacional da alimentação, da criança ou do não-fumador, organização e angariação de fundos para a viagem de finalistas do 1º ciclo (a nível do agrupamento), ou mesmo dentro da turma através de trabalhos de grupo, organização das festas trimestrais, concursos na turma ou desenvolvimentos de projectos que incentivam a participação e contacto na sua sociedade.

Finalizando a análise dos indicadores de transmissão prática dos valores de cidadania e de participação, torna-se pertinente interpretar a visão das crianças e professora relativamente aos efeitos dos conteúdos programáticos. Conforme o exposto por Marina, os programas de F.C. e A.P. deixam à escola e aos professores espaço, tempo e oportunidade de inculcar valores através de projectos, muitas vezes procurados fora da escola, como acontece no presente ano com o desenvolvimento do projecto do B.A., “Educar para a Cidadania”, ou o “Crescer a Brincar”, que propõem o desenvolvimento de actividades nas quais o professor tem a possibilidade de inserir práticas democráticas e participativas, como os trabalhos e dinâmicas de grupo, o estudo em grupo, a investigação local por parte de cada aluno, ou o desenvolvimento de competências sociais, como da solidariedade, partilha, responsabilidade social ou justiça. Para além destas áreas, acções pontuais como os dias comemorativos ajudam as crianças a reconhecer coerência e abrangência dos projectos anuais de escola em todas as áreas e locais deste espaço.

7 - Reflexão Crítica e Conclusões

Após a análise dos resultados, interessa compreender até que ponto, através de que práticas e de que agentes, e em que tempos, existem comportamentos, atitudes e estruturas destas duas instituições promotoras da transmissão e interiorização dos valores da cidadania, democracia e participação por parte das crianças.

Pode concluir-se a existência de um investimento na transmissão destes valores, tão presente no ambiente familiar como no contexto escolar. Ambas as instituições reconhecem a enorme importância deste processo e assumem o seu papel fundamental, correspondendo à visão das crianças que aponta as duas instâncias como as responsáveis pelo processo aqui investigado, verificando-se, no entanto, que a maior diferença parece residir no nível de estruturação deste investimento. Quando postas a escola e a família lado a lado, os conteúdos programáticos e estratégias desenvolvidas pela primeira instituição através da professora, revelam-se previamente definidos, contrastando um pouco com a estratégia menos definida, talvez até menos planeada, praticada pelos familiares.

Podemos encontrar as práticas de transmissão de valores na família no quotidiano, esbatidas na educação de uma forma quase inconsciente, que parece tão natural que se define como genuína e espontânea, ocorrendo pontualmente na presença de situações que o exigem. Por outro lado, a escola tende a depositar o processo de transmissão dos valores na pessoa que contacta com as crianças: a professora; que refere ter desenvolvidas uma série de estratégias claras e eficazes para incutir nas crianças, ao longo dos anos, o espírito de grupo, de solidariedade, participação, igualdade, justiça, ajuda e democracia. Neste campo, interessa levantar a questão da falta de formação, tanto dos pais como da professora, para o desenvolvimento destas estratégias, resultante na perda de tempo útil e numa certa ingenuidade, nocivas ao processo de transmissão de valores: não será importante ter em conta que, para desenvolver estratégias de forma eficaz, grande contributo de tempo e capacitação seria constituído por uma formação estratégica, junto das pessoas que representam a fonte de valores na vida das crianças?

Privilegiada por todos os actores envolvidos, a transmissão comportamental dos valores de democracia e participação é concretizada em práticas e hábitos, sendo remetida a transmissão conceptual para um segundo plano complementar. Surgindo com mais incidência nas famílias mais instruídas ou socialmente activas, a transmissão

conceptual acontece em raras oportunidades, nas ocasiões em que os familiares estão todos juntos, como o jantar ou fins-de-semana e, no caso das famílias que contam com o apoio dos avós na educação dos filhos, estes são por eles lembrados como fonte de conhecimento teórico destes valores.

Assim sendo, as hipóteses de que os valores de democracia e participação são transmitidos através de estratégias e práticas diferentes na família e na escola, ou que processo de transmissão dos mesmos valores assume significados diferentes na família e na escola foram, surpreendentemente, aqui refutadas. Apesar do complemento conceptual presente na escola nos espaços variados de Estudo do Meio, História ou Formação Cívica (dependendo da importância e dedicação a eles atribuída por cada professor) e raramente presente no seio familiar, o que fica e que é constantemente verificado são as práticas, os exemplos mas, principalmente, as situações e exercícios quotidianos, incentivados com leveza e naturalidade mais ou menos estruturada e planeada que permitem que as crianças aprendam e desenvolvam o gosto pela responsabilidade, participação e ajuda, igualdade e liberdade.

Deste modo, podemos constatar que as crianças reproduzem e valorizam as estratégias de transmissão de valores que, numa base diária, os ensina a ser e a fazer um pouco de cada espaço da sua vida de forma democrática e participativa, relacionando a base destes valores com o sentimento de comunidade e convivência. Definidas com a criatividade que lhes é muito própria, estas passam pela constante preocupação em promover espaços e tempos de desenvolvimento das ferramentas comportamentais que constituem seres democráticos e participativos, muito além da sua transmissão e interiorização conceptual.

Constatada esta preferência estratégica na transmissão dos valores de cidadania, surge uma questão acerca do que se poderá estar a perder pelo caminho, então, na socialização para uma vida democrática. Ao atribuírem pouca importância ou acharem desadequado o contacto das crianças com as principais instituições e instrumentos da vida democrática (como os discursos, debates, assembleias, manifestações, eleições, etc.) pode pensar-se que, especialmente a dimensão familiar, não os prepara e até negligencia aspectos que, de futuro, são parte da vida activa de um cidadão envolvido e participante. Ao desvalorizar a transmissão conceptual, poderá cair-se no erro de deixar subdesenvolvidas as competências que permitirão a estas crianças o próprio exercício da cidadania plena.

Numa perspectiva temporal mais ampla, este estudo desenvolve-se junto daquela que é, no nosso país, a primeira geração de pais que já cresceram após a revolução de Abril, que os deixa em espaço experimental, num terreno virgem nas estratégias de transmissão destes valores. Pais e professores, como parte do processo de reprodução, devem também ser vistos como parte de um processo de transformação, das mentalidades, das formas de ensino e dos valores da nossa sociedade. E que base têm estes novos educadores, para ensinar os valores de democracia e participação, que não lhes foram outrora transmitidos com a mesma vertente comunitária, social e política? Perante esta perspectiva, encontramos-nos no meio de um caminho, percorrido entre a geração que desejou e lutou pela democracia, e a geração que transmite novos valores anteriormente presos apenas a ideologias e sonhos.

É sob este olhar que queremos deixar um contributo reflexivo acerca das ferramentas que detêm a escola e a família para a formação de personalidades que convivem com a democracia, em Portugal como no resto do mundo, bem como sob o papel das políticas na preocupação pelo desenvolvimento de estratégias úteis facilitadoras da transmissão destes valores de cidadania.

8 – Bibliografia

- ALARCÃO, Madalena, (2006). *(Des)equilíbrios familiares – uma visão sistémica*. Coimbra, Quarteto.
- AUSLOOS, Guy (2003). “A Competência das famílias – Tempo, Caos, Processo”. Climepsi Editores, Lisboa.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís (2009), “Entre o Justo e o Solidário”, Disponível na World Wide Web: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_31/rbcs31_04.htm.
- COSTA, António Firmino da (1986), “A pesquisa de terreno em sociologia”, em SANTOS SILVA, Augusto e MADUREIRA PINTO, José (orgs.), “Metodologia das Ciências Sociais”, Porto, Edições Afrontamento, cap. 5, pp. 129-148.
- BOURDIEU, Pierre (2007). “A distinção: crítica social do julgamento”. Edusp, São Paulo.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J (1975). “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.” Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- GRUSEC, E. Joan e KUCZYNSKI (1997). “Parenting and children’s internalization of values”. John Wiley & Sons, Nova Iorque.
- HOFFMAN, M.L. (1970a). “Conscience, personality and socialization techniques. Human development, 13.
- LAHIRE, Bernard (2004). “Sucesso escolar nos meios populares”. Editora Ática, São Paulo.
- LEANDRO, Ana Sofia e LEANDRO, Maria Engrácia (2005), “Transmissão de valores no seio da família. Persistências e mudanças.” Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção.
- LEITE VIEGAS, José (2000), “Manual do formando – Cidadania, Direitos e Deveres Cívicos”. Celta Editora, ISBN.
- LEITE VIEGAS, José e FIRMINO DA COSTA, António (1998), “Portugal, que modernidade? Estado, Modernidade e Cidadania”. Celta Editora.
- NOGUEIRA, Maria Alice, (2005). “A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas”. *Análise Social*, Vol XI, pp 563-578.
- NUNES DE ALMEIDA, Ana (2005). “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate.” *Análise Social*, Vol XI, pp 579-593.
- MOZZICAFREDO, Juan, (2000), “Estado-Providência e Cidadania em Portugal”. Celta Editora, 2ª Edição, Oeiras.
- MOZZICAFREDO, Juan (2001), “Políticas Públicas de Concertação social: Cidadania e Mercado”. *Sociedade e Trabalho*, nº12/13.

- PIRES, Maria José Simão (2002), “Educação e Cidadania: Relatório Crítico”. Amadora.
- PAIS, José Machado (2005), “Jovens e Cidadania”. Sociologia, Problemas e Práticas, nº 49 pp. 53-70.
- PLANT, Raymond (1998), “Social Policy and Social Justice”. Polity Press, Londres.
- PUREZA, José Manuel (2001), “Educação para a Cidadania: Cursos gerais e cursos tecnológicos - 2”. Ministério da Educação, Lisboa.
- RESENDE, José Manuel e DIONÍSIO, Bruno Miguel (2005), “Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar.” *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 661-680.
- RICHARD, Layard e DUNN, Judy (2009), “A good childhood”. The Children’s Society, Penguin Books, London.
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (1998), “Interculturalismo e Cidadania em espaços Lusófonos”. Publicações Europa-América, Mira Sintra.
- RODRIGO, Maria José e PALACIOS, Jesus (1998). “Família y desarrollo humano”. Alianza Editorial, Madrid.
- SEABRA, Teresa (1997), “Estratégias familiares de educação das crianças”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 23, pp. 49-70.
- SEABRA, Teresa (2009), ”Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais”. *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 59, pp. 75-106.
- SOUTO MOURA, José (2007), “Cidadania e Valores”. Documentação do Banco Alimentar Contra a Fome.
- “Fórum Educação para a Cidadania: Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania”. 2008, Ministério da Educação.
- “Projecto Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos do Conselho da Europa”, Ministério da Educação.

9 – Anexos

Anexo I: Circular de Autorização da Encarregados de Educação

Anexo II: Guião de entrevista aos alunos

Anexo III: Guião de entrevista a professora

Anexo IV: Guião de entrevista aos Encarregados de Educação

Anexo V: Projecto de Escola

Anexo VI: Plano anual de actividades

Anexo VII: Regulamento interno específico

Anexo VIII: Entrevista Professora

Anexo IX: Entrevistas aos alunos

Anexo X: Entrevistas aos Encarregados de Educação

Anexo XI: Quadro de análise dos indicadores

Anexo XII: Distribuição das tarefas na sala de aula