

I Fórum de Projectos

Investigar e Intervir em Ciências da Educação

TEXTOS

Organizadores/as

Amélia Lopes

Elisabete Ferreira

Helena Barbieri

Henrique Vaz

João Caramelo

Rui Trindade

Sofia Marques da Silva

Teresa Medina

Tiago Neves

EdiçõesCIIE

Organizadores

AMÉLIA LOPES, ELISABETE FERREIRA, HELENA BARBIERI, HENRIQUE
VAZ, JOÃO CAMELO, RUI TRINDADE, SOFIA MARQUES DA SILVA,
TERESA MEDINA, TIAGO NEVES

I FÓRUM DE PROJECTOS INVESTIGAR E INTERVIR EM EDUCAÇÃO

TEXTOS

EDIÇÕES CIIE

I FÓRUM DE PROJETOS INVESTIGAR E INTERVIR EM EDUCAÇÃO: TEXTOS

ORGANIZAÇÃO

AMÉLIA LOPES, ELISABETE FERREIRA, HELENA BARBIERI, HENRIQUE VAZ, JOÃO CAMELO, RUI TRINDADE, SOFIA MARQUES DA SILVA, TERESA MEDINA, TIAGO NEVES

CAPA

SERVIÇO DE COMUNICAÇÃO E IMAGEM/FPCEUP

EDIÇÃO

CIIE – CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS, FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO (FPCEUP)
COM SPG – SERVIÇO DE PÓS-GRADUAÇÕES/FPCEUP

ISBN

978-989-8471-29-1

DATA DE EDIÇÃO

2022

© Autores/as e CIIE

CORRESPONDÊNCIA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen s/n, 4200-135 Porto, Portugal



Todo o conteúdo desta publicação está licenciado com uma Licença [CREATIVE COMMONS – ATRIBUIÇÃO-NÃOCOMERCIAL-COMPARTILHAIGUAL 4.0 INTERNACIONAL](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

Índice

APRESENTAÇÃO	5
AVALIAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL	9
A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL, NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE FOCADA NOS DISCURSOS NORMATIVOS, EM REFERENCIAIS DA IGE E PARECERES DO CNE	11
<i>Ana Coruche Preciosa Fernandes</i>	
O JOGO DA CORDA DOS/DAS DIRETORES/AS DE ESCOLAS COM CONTRATO DE AUTONOMIA.....	29
<i>Ana Isabel Silva, Elisabete Ferreira</i>	
ASSESSORIA E AUTOAVALIAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO TEIP	51
<i>Carla Figueiredo, Preciosa Fernandes</i>	
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO ÂMBITO DA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA	65
<i>Daniela Pinto, Carlinda Leite</i>	
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E DA MEDIDA PIEF.....	81
<i>Ester Soares, Amélia Lopes</i>	
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	93
A “EFA: PERCURSOS, CONTEXTOS E VIVÊNCIAS – A PERSPETIVA DOS ADULTOS”	95
<i>Ana Sofia Sanches, Preciosa Fernandes</i>	
O IMPACTO DAS METAS NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIA. A SUA INFLUÊNCIA NA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO DE TRÊS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES	111
<i>Antónia Távora, António M. Magalhães e Henrique Vaz</i>	
UNIVERSIDADES SENIORES: PERCURSOS, VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS	129
<i>Filipa Machado, Teresa Medina</i>	
APRENDER A APRENDER NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC): ESTUDO DE CASO DUPLO	143
<i>Maria Joana Inácio, Maria Helena Salema</i>	
APRENDER FAZENDO E EXPERIENCIANDO NO GRUPO DE TEATRO AMADOR DA ESCOLA DRAMÁTICA E MUSICAL VALBOENSE	161
<i>Vânia Cosme, Teresa Medina</i>	
CRIANÇAS E JOVENS : CONTEXTOS, ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO.....	175
O LUGAR DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS COMO A “ESCOLA A TEMPO INTEIRO”	177
<i>Ana Luísa Oliveira e Silva Raimundo, Rui Trindade</i>	
ESPAÇO ABERTO: UM PROJETO SOCIOEDUCATIVO DE INTERVENÇÃO NUM CONTEXTO DESPORTIVO.....	193
<i>Daniela Helena Alves Freitas, Sara Filipa Silveira Pinheiro, Sofia Marques da Silva</i>	
CRIANÇAS-CONSTRUTORAS DE UMA NOVA NARRATIVA SOCIAL	209
<i>Frederico Duarte Lopes, Rosa Madeira</i>	
TECENDO CIDADANIA(S) NO JARDIM DE INFÂNCIA: CONTRIBUTOS PARA A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DAS CRIANÇAS.....	225

<i>Helena Brás, Rui Trindade</i>	
CIRCUITOS JUVENIS DE LAZER: UM ESTUDO SOBRE TEMPOS E ESPAÇOS DE LAZER DE RAPAZES E RAPARIGAS NO CENTRO HISTÓRICO DO PORTO	243
<i>Marta Vale, Sofia Marques da Silva</i>	
POLÍTICAS SOCIAIS E INCLUSÃO	261
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PERCEÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO EM OLIVEIRA DE AZEMÉIS	263
<i>Célia Mateus, Isabel Menezes</i>	
A TRAJETÓRIA IDENTITÁRIA DE ALUNOS IMIGRANTES EM CONTEXTO ESCOLAR: PERCEÇÕES DE PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	279
<i>Erika Fabiana Guimarães Farias, Amélia Lopes</i>	
DISCURSOS DE RECLUSOS: REINCIDÊNCIA, REEDUCAÇÃO E PERSPETIVAS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL.....	295
<i>Filomena Sousa Silva, Tiago Neves</i>	
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: UM DESAFIO À COMUNIDADE ESCOLAR	311
<i>Jacinto Serrão Freitas e Maria Helena Salema</i>	
PROFISSIONALIDADES EM EDUCAÇÃO.....	329
A RELEVÂNCIA DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA A PROMOÇÃO DE MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO ENSINO VOCACIONAL DE MÚSICA	331
<i>João Costa, Teresa Medina</i>	
POLÍTICAS EDUCATIVAS DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL: O MANDATO PROMOTOR DA INDIVIDUALIZAÇÃO MERITOCRÁTICA.....	349
<i>José Augusto Cardoso, António M. Magalhães</i>	
QUEM FORMA O FORMADOR? DIFERENTES PERSPETIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DO ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CASOS DA URV E UP	367
<i>Luciana Leandro da Silva, Rui Trindade</i>	
UMA VISÃO DA PROJEÇÃO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZANTE DAS E NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: O MUNDO EDUCATIVO E SOCIAL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	385
<i>Raquel R. Monteiro, Ariana Cosme</i>	
EDUCAR COM ARTE NO JARDIM DE INFÂNCIA: A ARTE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A INFLUÊNCIA DAS VIVÊNCIAS URBANAS CONTEMPORÂNEAS NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	401
<i>Sílvia Berény Teixeira Lopes, Rui Trindade</i>	

Apresentação

Este livro publica vinte e cinco dos trabalhos apresentados ao I Fórum Investigar e Intervir em Educação – IINEDU, que se realizou na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, por iniciativa do Mestrado em Ciências da Educação, em associação com o Serviço de Pós-graduações e do Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Destinado aos Mestres em Ciências da Educação pela FPCEUP, mas também a todos os Mestres em Educação e em Ciências da Educação graduados a nível nacional ou internacional, o Fórum IINEDU foi criado com quatro objetivos centrais: divulgar trabalhos de investigação e intervenção realizados no âmbito das provas de Mestrado em Educação e Ciências da Educação; analisar e refletir sobre metodologias de intervenção e investigação em Educação; aprofundar a construção de profissões em Educação e Ciências da Educação; e informar futuros processos de formação nos domínios temático e metodológico.

Na base destes objetivos está a reorganização dos planos de estudo das Licenciaturas, dos Mestrados e dos Doutoramentos em Educação e Ciências da Educação decorrente da implementação do Processo de Bolonha, assim como a sua associação aos desafios que hoje se colocam ao ensino superior na sua relação com a sociedade. Uma e outros obrigam a situar de novo o sentido dos diferentes níveis de formação em educação e das formas de acesso à aquisição dos respetivos graus, na sua relação com a produção do conhecimento e a construção das profissões em educação.

O grau de Mestrado, o “irmão do meio” como referido por José Alberto Correia na sessão de abertura do I Fórum IINEDU, suscita questões particulares e especialmente complexas, nomeadamente as relativas à construção de competências profissionais em educação e à formação de competências fundadoras de investigação e de construção de conhecimento, na linha do previsto para o nível 7 do Quadro Europeu de Qualificações. A este carácter híbrido da aquisição do grau de Mestre associa-se, no caso da educação e das ciências da educação, o facto de essa aquisição ocorrer num tempo relativamente curto, sobretudo para aqueles em que a formação não se segue a uma formação anterior na mesma área.

A resposta a todos estes desafios num novo patamar de qualidade tem-se realizado através da organização e gestão dos planos de estudo, do acompanhamento e avaliação sistemáticos do desenvolvimento da formação, da oferta de oportunidades consistentes de acesso a um conhecimento sólido no domínio da educação e do alargamento das oportunidades de construção precoce e constante de uma atitude esclarecida de investigação e intervenção. Entre as diversas estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas destacam-se a articulação entre o ensino e a investigação, a supervisão individualizada, de grupo e de pares, e a atenção ao ciclo de aprendizagem desde a conceção de projetos à produção de documentos científicos.

A realização do Fórum e a edição deste livro representam ainda um passo em frente neste ciclo, desafiando os recém-graduados a discutirem com a comunidade científica alargada e com os seus pares os produtos do seu processo de formação, criando uma oportunidade de disseminação e divulgação mais diretas desses mesmos produtos e possibilitando a reflexão quer sobre os processos formativos com vista à sua melhoria, quer sobre os caminhos da investigação e da construção de profissões em educação.

O livro é constituído por vinte e cinco capítulos organizados em cinco temáticas, quatro relativas a diferentes domínios de aprofundamento no campo educativo – avaliação e gestão educacional; educação e formação de adultos; crianças e jovens – contextos, espaços e tempos de formação; políticas sociais e inclusão – e outra – profissões em educação – congregando trabalhos sobre profissões diversas no campo educativo.

Os textos inseridos na temática “avaliação e gestão educacional” referem-se a pesquisas realizadas no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa das escolas, da gestão de escolas com contrato de autonomia e do impacto da experiência docente na identidade dos professores. Sublinha-se a importância de elementos facilitadores nos processos de avaliação e do desenvolvimento de lideranças colaborativas e partilhadas, e relacionam-se as identidades dos professores com a sua experiência docente.

Na temática “educação e formação de adultos” estão incluídos textos que abordam, por um lado, os efeitos de cursos de Formação e Educação de Adultos e do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na vida dos adultos e, por outro, o impacto das universidades seniores naqueles que as frequentam e nelas convivem, e as aprendizagens experienciais que decorrem da participação num teatro amador integrado numa coletividade.

Os textos integrados na temática “crianças e jovens – contextos, espaços e tempos de formação” reportam-se a estágios e incidem em contextos e espaços de vida das crianças, na sua reinvenção, e no reconhecimento das crianças e dos jovens como cidadãos. Os trabalhos dão conta dos modos de vida juvenis, da capacidade participativa das crianças e do lugar da dimensão educativa em diversos contextos de vida das crianças e dos jovens – Escola de Futebol Dragon Force, Zona Histórica do Porto, Jardim de Infância e “escola a tempo inteiro”.

Na temática “políticas sociais e inclusão” encontram-se quatro textos. Dois referem-se à diversidade cultural em contexto escolar, analisando as perceções de vários intervenientes sobre o processo e o contexto de inserção de crianças e jovens imigrantes, e um outro analisa o impacto do projeto “M-Igual?” – um projeto de ênfase na educação para a cidadania na comunidade escolar. Um último texto analisa, pelas vozes de reclusos/as, a problemática da integração social, concluindo sobre a desarticulação entre os serviços prisionais e o trabalho de reinserção.

A temática “profissões em educação” congrega textos sobre realidades e problemáticas diversas, desde a análise das políticas educativas, à arte na educação e ao ensino vocacional. Um dos textos reflete especificamente sobre as profissões no mundo educativo a partir de uma experiência de estágio. As políticas educativas são abordadas em dois textos, um focalizando as políticas educativas do XVII Governo

constitucional e o outro a formação dos professores do ensino universitário no espaço europeu. A relevância das comunidades de aprendizagem e da aprendizagem significativa nos contextos do ensino vocacional de música é abordada num outro capítulo. No capítulo “Educar com arte no jardim-de-infância” procuram-se sentidos para a articulação entre serviços culturais e educativos em contextos urbanos.

No seu conjunto, os trabalhos apresentados neste livro fornecem-nos, ainda, uma panorâmica excelente dos trabalhos realizados no âmbito dos Mestrados em Ciências da Educação e em Educação, ela própria expressiva da dinâmica, da riqueza e da relevância da investigação e da intervenção em Educação.

Amélia Lopes

AVALIAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

A Avaliação Externa das Escolas em Portugal, na Primeira Década do Século XXI: Uma análise focada nos discursos normativos, em referenciais da IGE e pareceres do CNE

Ana Coruche¹, Preciosa Fernandes²

Resumo – A comunicação que aqui se apresenta decorre da dissertação de Mestrado, apresentada em setembro de 2010, na FPCE – UP. Esta dissertação teve como objeto de estudo a avaliação externa das escolas, em Portugal. As questões e objetivos que orientaram este estudo respeitaram à compreensão a desenvolver sobre as conceções, finalidades e procedimentos, no âmbito da avaliação das escolas, assim como efeitos da avaliação gerados no sistema educativo, em geral. Deste modo, desenvolvemos a conceptualização teórica, recorrendo a autores de referência neste campo e que apoiam a argumentação construída, que sustenta o estudo empírico, o qual assentou num *corpus* de análise, constituído por documentos legislativos, três relatórios da Inspeção-Geral da Educação (IGE) e dois pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE). Este trabalho de investigação permitiu concluir que a avaliação externa das escolas, em Portugal, tem como principal finalidade a melhoria do sistema educativo, em geral, e a cultura de autoavaliação das escolas, em particular.

Palavras-chave – avaliação das escolas, currículo, melhoria do sistema educativo, práticas internas de reflexão sobre a vida da escola.

INTRODUÇÃO

A investigação realizada teve como objeto de estudo a avaliação das escolas, em Portugal, mais especificamente a avaliação externa, levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação.

O interesse por esta temática adveio da centralidade que a avaliação das escolas tem vindo a assumir, sobretudo a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

¹ Ana Coruche concluiu o mestrado em Ciências da Educação, domínio de Avaliação Institucional, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e é Professora do Quadro de Nomeação Definitiva, de Português/Francês, do 2º ciclo, do Agrupamento de Escolas de Souselo, onde exerce funções. amcoruche@sapo.pt

² Preciosa Fernandes é Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. preciosa@fpce.up.pt

Todavia, é apenas na primeira década do século XXI que a avaliação das escolas ganha expressão, no discurso legal, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que a torna obrigatória, colocando a ênfase na avaliação interna, na autoavaliação e na avaliação externa. No entanto, esta teve, desde então, um desenvolvimento muito gradual, quase inexpressivo, vindo a concretizar-se a partir de 2005/2006, primeiro num processo piloto levado a cabo por um grupo de especialistas convidado pelo Ministério da Educação e que foram responsáveis pela elaboração do Modelo de Avaliação das Escolas atualmente em vigor, e, depois, em 2006/2007 já sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação.

Sendo este o “pano de fundo” do estudo, ele foi estruturado em torno de questões e de objetivos que, em síntese, visaram compreender e analisar concepções e fundamentos da avaliação das escolas, veiculados no discurso legal e que sustentam o modelo de avaliação externa das escolas implementado pela Inspeção-Geral da Educação a partir de 2006/2007. Interessou-nos ainda compreender, a partir do “olhar da IGE” efeitos que estão a ser gerados por esta avaliação nos agrupamentos/escolas.

No quadro destes objetivos e das questões que orientaram a investigação, organizámos o trabalho em duas partes. A primeira parte é constituída por quatro capítulos, que denominámos por “Quadro Teórico-metodológico”. No primeiro capítulo, apresentamos o paradigma de investigação qualitativa Bogdan e Biklen [1] de orientação ao estudo, assim como as técnicas de recolha de dados – a análise documental – e a técnica de análise e tratamento dos dados – a análise de conteúdo de Laurence Bardin [2]. No segundo, terceiro e quarto capítulos, elaborámos o quadro teórico, convocando vários autores de referência no campo da avaliação institucional e das escolas em particular.

A segunda parte é constituída por um capítulo (o capítulo V), que diz respeito ao estudo empírico. Nele, descrevemos o percurso da investigação e explicitamos também os procedimentos metodológicos. O material empírico é constituído por documentos legislativos, três relatórios da IGE e dois pareceres do CNE. Sendo estes os principais documentos empíricos de sustentação ao estudo, recorreremos, contudo, ao longo da análise, a outros documentos de carácter legal, e outros que, não obedecendo a uma análise estruturada com base nas categorias analíticas definidas como os restantes, foram convocados, sempre que considerámos pertinente, para aclarar e aprofundar a argumentação. Nas considerações finais, referenciando-nos às questões e objetivos que nortearam o estudo, situamos as ideias-chave do estudo. Apresentamos, por fim, as referências bibliográficas mobilizadas e os documentos legais consultados.

Quanto à pertinência deste trabalho de investigação, julgamos que, de acordo com a centralidade que a avaliação das escolas tem vindo a assumir, em Portugal, ele representa mais uma interpretação, uma leitura, sobre um campo da educação que, num futuro próximo, poderá vir a ser o *leitmotiv* dos processos de transformação dos professores e das escolas.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Pretendendo com este estudo construir um maior conhecimento sobre o modo como a avaliação das escolas tem sido assumida no Sistema Educativo Português, através da análise do discurso legal que a tem regulamentado, posicionamo-nos, neste processo, num registo analítico de compreensão e de produção de novos sentidos sobre o fenómeno em estudo. Nesta posição, assumimos um compromisso com a subjetividade e o pensamento crítico, com a construção do conhecimento pela via da compreensão e não pela explicação. Esta orientação insere-se num paradigma humanista da educação e da investigação, onde os sujeitos são atores centrais e produtores de novos sentidos.

No que respeita ao enfoque da investigação, esta atribuição de sentido permitiu uma maior compreensão dos fundamentos e finalidades da avaliação das escolas e perceber melhor o lugar que ocupamos nesse processo, enquanto “atores de terreno”, e em particular, na relação que estabelecemos com todos os outros atores, sejam eles parceiros locais e/ou da administração educacional (decisores da macro e meso política). Dito de outro modo, situamo-nos neste processo investigativo próximas do que José Alberto Correia [3] designa de “paradigma alternativo”, segundo o qual parece ser atribuída uma determinada centralidade aos “objetos” de investigação, neste caso de avaliação, mas que são “sujeitos”, quer num, quer noutro processo – dar-lhes voz e ouvir a sua voz – a “epistemologia da escuta”, “o olhar próximo”. Este autor defende que é preciso reaproximar o investigador do objeto de investigação, uma vez que ambos são dotados de subjetividades, que estão sempre presentes, numa investigação, mesmo que seja um facto alheio às suas vontades.

Em síntese, neste estudo, orienta-nos o pressuposto de que o investigador é também um dispositivo de pesquisa tendo em conta o que sugere Guy Berger de que a “implicação não é (...) exterior à investigação, mas um dos seus elementos constitutivos que deve ser tratado como tal” [4: 33].

Tendo por base o objeto de estudo referido e a problemática teórica em que se insere, identificámos como estruturantes da investigação e configuradoras do problema a estudar, as seguintes questões:

- i) Que conceções, finalidades e procedimentos de avaliação são enunciados nos normativos regulamentadores da avaliação das escolas?
- ii) Que mudanças têm sido identificadas, pela IGE, e sistematizadas nos relatórios anuais que produz sobre a avaliação externa, nas escolas/Agrupamentos, ao nível das práticas e da cultura de avaliação instituídas?
- iii) Que aspetos, positivos e/ou negativos são referenciados nos pareceres (n.º5/2008 e n.º3/2010) elaborados pelo Conselho Nacional de Educação relativamente à Avaliação Externa das escolas?

No quadro das alegações feitas até ao momento, e em sintonia com as questões formuladas definimos como objetivos gerais deste estudo:

- i) Analisar as finalidades e os fundamentos da avaliação das escolas, veiculados no discurso legal;
- ii) Caracterizar princípios e concepções que sustentam o atual modelo de avaliação externa das escolas implementado pela Inspeção Geral da educação a partir de 2006/2007.

Nesta sequência, e na intenção de melhor clarificar o percurso da investigação, constituíram ainda objetivos deste estudo:

- Identificar, nos diplomas legais, processos previstos para a concretização da avaliação das escolas;
- Inventariar indicadores sobre práticas de avaliação em curso, nos Agrupamentos/escolas avaliados, registados nos relatórios da IGE;
- Identificar efeitos gerados pela avaliação externa realizada nos Agrupamentos/escolas, indicados nos relatórios da IGE;
- Analisar aspetos positivos e ou negativos referenciados nos pareceres do CNE sobre a avaliação externa das escolas.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O início do séc. XXI é marcado pela revalorização de medidas políticas e educativas, já anteriormente levadas a cabo, com enfoque nos contextos e na sala de aula, através de processos que conduzam a melhores aprendizagens. A escola enquanto instituição educativa tem desempenhado vários papéis de acordo com os mandatos educativos que lhe têm sido endereçados, fruto de influências políticas, económicas, sociais e culturais, quer nacionais, quer internacionais. Estas influências têm modelado as instituições escolares, quer quanto às formas de organização e de liderança, quer quanto à conceção do currículo e aos modos do seu desenvolvimento.

O imperativo de um currículo integrador das diferenças numa escola multicultural: os professores e os processos de mudança

Na atualidade, ressalta das diferentes análises produzidas pelos autores mobilizados que um dos objetivos principais da educação escolar se tem focado na procura de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Tal objetivo introduziu a necessidade de reconfiguração das *mentes culturais* dos professores, e, conseqüentemente, das suas práticas, indispensáveis aos processos de mudança que se desejam para a escola, numa procura contínua da resposta que tem de ser dada à diversidade cultural da população escolar. Isto é, almeja-se uma escola que construa, como afirma Carlinda Leite “práticas curriculares adequadas aos contextos e situações em que vivem, e com que convivem” [5:

162]. A busca desta realidade encontra o seu fundamento no desejo de consolidação da escola democrática, da *Escola para Todos*, uma escola construída por e com todos, na defesa da igualdade de oportunidades para todos, quer no acesso, quer no sucesso educativos, contribuindo a escola, desta forma, para uma maior coesão social.

Carlinda Leite acredita que a mudança tem de se operacionalizar com o envolvimento dos professores, havendo em primeira instância, a necessidade de que estes percebam o sentido da mudança preconizada, a fim de se evitarem resistências à inovação curricular desejada [5]. Chama a atenção para o facto de os normativos legais não constituírem o fator preponderante na mudança das práticas escolares. E sustenta que “O que mais parece influir são as representações que os professores fazem dessas mudanças, o modo como a elas aderem e o sentido que lhes atribuem. Há mesmo teses que falam da resistência dos professores à mudança e há estudos que falam das estratégias que os professores e as professoras adotam perante uma inovação curricular imposta ou proposta do exterior, mesmo que com sedução” [5: 157].

Contudo, e apesar dos constrangimentos inerentes ao processo de mudança das mentalidades dos professores, para que reconfigurem as suas práticas, continuamos a considerar que “embora pareça estar demasiado gasta a ideia de que para acontecer inovação curricular local é necessário, primeiro, mudar a mentalidade curricular dos professores, o certo é que ela continua a fazer sentido e a mostrar-se urgente” [6: 67].

Esta urgência advém, em nossa perspetiva, da preocupação que, nos últimos trinta anos, tem vindo a ser palco de debates políticos e pedagógicos e de medidas educativas: a escola não consegue resolver o problema das desigualdades sociais, como dizem Stephen Stoer e Helena Araújo, “a crise da escola de massas tem, a ver com a sua incapacidade, até à data, de resolver a questão da desigualdade social e cultural” [7: 136], não garantindo a mobilidade social dos que a frequentam, face às taxas de insucesso e de abandono ainda existentes.

Como afirma Carlinda Leite, para se passar do domínio das intenções às ações, é necessário um envolvimento coletivo da comunidade escolar [5]. Esta necessidade de operacionalizar a mudança educativa, de se passar da retórica à prática, na visão de Stephen Stoer e Luiza Cortesão, é encarada como um desafio que “irá tomando corpo num país como Portugal [que] envolve a articulação da integração de subjetividades (na construção de novas identidades) com a promessa da modernização em garantir a cidadania básica. Tal articulação implica transformar a cidadania retórica em cidadania real, vivida (em que, na verdade, os valores morais e cívicos concretizem os direitos e obrigações sociais e humanos), ao mesmo tempo que alarga esta cidadania a níveis locais, supranacionais e globais” [8: 100].

E esse desafio, em nossa opinião, deixa de estar apenas nas mãos dos professores e passa a ser uma questão de todos, numa lógica de intervenção educacional em rede, tendo em conta que a escola é uma de entre outras estruturas sociais com responsabilidades na formação das crianças e jovens.

Da cultura de escola à escola como organização que aprende: a avaliação como instrumento transformador

Tendo sido enunciadas algumas das causas que parecem justificar as dificuldades que as escolas têm demonstrado na operacionalização dos seus processos de mudança, uma outra assume também importância, neste contexto, pois prende-se com o facto de as escolas serem organizações com características particulares e, por isso, diferentes de outras organizações.

Esta diferença assenta, sobretudo, de acordo com Alaíz, Góis e Gonçalves, aludindo também a diversos autores, “na diluição da cadeia hierárquica, cujos dirigentes e professores possuem o mesmo tipo de formação, e de várias atuações perante as mesmas normas” [9: 28]. Estes autores consideram que, “apesar dos constrangimentos instituídos pelos normativos, os professores (e outros atores da cena escolar) gozam da liberdade de ação suficiente para definirem estratégias pessoais diferentes, muitas vezes contraditórias com as dos seus colegas. A conflitualidade daí decorrente, declarada e visível ou disfarçada e intencionalmente ocultada aos estranhos, dá à escola um carácter de espaço de confronto, como se de uma *arena política* se tratasse” [9: 28].

Esta forma particular de “ser organização” parece-nos estar intimamente ligada com a “cultura” que se gera na escola, decorrente de fatores internos e externos, e que faz parte integrante da “memória” da escola.

Maria do Carmo Clímaco considera que se as escolas “são entidades contextualizadas, é natural que em todas se reflitam os valores e as culturas do país ou das regiões a que pertencem” [10: 175], ou como considera Santos Guerra, são uma “trama cultural constituída pelos seus rituais, as suas normas, as suas crenças e os seus valores” [11: 37]. E Santos Guerra explicita como se constrói esta “trama”: “As práticas repetidas e assentes no quotidiano da escola geram uma cultura³ que vai configurando as expectativas, os rituais, as crenças, as normas e os valores que nela vigoram. As organizações escolares podem ser entendidas se for possível penetrar na trama cultural” [11: 37].

O que pretendemos aqui problematizar é de que modo a “cultura” de escola pode ser um obstáculo ao desenvolvimento da sua *melhoria*. Convocando de novo Maria do Carmo Clímaco, esta autora sustenta que a cultura da escola “é um fator dificilmente mutável e mudável, devido aos valores em que a própria instituição assenta e que não se consideram discutíveis. Muitas reformas falharam, não porque tenha havido oposição frontal, mas porque, independentemente de serem ou não aceites, os quadros mentais estabelecidos são mais fortes do que a inovação proposta, que é ‘acomodada’ ao conhecimento e às práticas existentes” [10: 176].

Partindo destes pressupostos teóricos, a “cultura” de escola poderá representar um obstáculo à inovação. E, assim entendida, é então fundamental que sejam desenvolvidas

³ Santos Guerra define “cultura de escola” como “o conjunto de significados partilhados por um conjunto de pessoas através da experiência coletiva e de trocas psicossociais” [11: 37]. O mesmo entendimento tem Maria do Carmo Clímaco quando refere: “‘cultura’ tem sido um termo utilizado para significar clima, ‘ethos’, atmosfera, ambiente, carácter” [10: 175].

estratégias de forma a ultrapassar essa situação. A avaliação surge, deste modo, como uma possibilidade de desenvolvimento da inovação, sendo, como sugere Maria do Carmo Clímaco, preciso “saber como se pode fazer da avaliação uma estratégia de desenvolvimento” e de transformação de uma escola numa “organização que aprende” [10: 179]. Na perspectiva desta autora, uma escola deste tipo é aquela que “concebe a avaliação (...) como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajetória seguida, de modo a saber como introduzir as correções necessárias, planejar o progresso educativo, ou se preciso, rever os próprios objetivos e prioridades estabelecidas” [10: 179].

Para que esta ação profissional seja bem-sucedida, Carlinda Leite salienta a importância de uma assessoria externa às escolas desenvolvida nos termos do que considera ser a função de um “amigo crítico”. Isto é, alguém que “transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspetos em jogo” tendo em vista “ajudar a escola e os seus agentes a refletirem as situações para que tomem as suas próprias decisões” (12: 97).

Em suma, apoiando-nos nos autores que mobilizámos, parece-nos poder concluir que a avaliação das escolas pode ser entendida como uma oportunidade de mudança nas escolas, podendo constituir, por isso, um instrumento de transformação das mesmas. Todavia, nesta posição, não podemos deixar de ter em consideração as advertências feitas por Carlinda Leite quando sustenta que o acompanhamento e avaliação das escolas “só se justificam se forem acompanhados de um conjunto de intervenções que permitam (re)investir os conhecimentos que foram obtidos, ou seja, a avaliação deve ser um contributo para que as escolas aprendam e, por isso, para que vão construindo a sua mudança no sentido de uma qualidade que se vai definido e desejando. Essa avaliação e esse acompanhamento das ações devem recorrer a procedimentos que permitam conhecer as situações e que envolvam toda a equipa (pelo menos da comunidade escolar) na definição de planos de ação adequados à melhoria contínua das situações” [5: 123].

Conceitos, perspetivas e modelos de avaliação das escolas

De acordo com a teorização existente sobre a avaliação, e da avaliação das escolas, em particular, esta assume determinados significados e determinados objetivos e finalidades, contextualizados com os paradigmas em que os sujeitos se posicionam e com os instrumentos de que se servem para avaliar.

Santos Guerra tentando aclarar o conceito de avaliação, distingue entre a avaliação como medida, a que chama “classificação” e a avaliação como processo, afirmando: “Uma coisa é a avaliação e outra coisa muito diferente é a classificação. Uma coisa é a medição e outra é a avaliação. Os ingleses utilizam diversos termos para fenómenos distintos que aqui incluímos na palavra ‘avaliação’. Ao utilizar uma só palavra, nela incluímos processos de

*assessment*⁴, de *accountability*⁵ (...). Quando duas pessoas dizem que é preciso melhorar a avaliação, pode ser que estejam a referir-se a mudanças diametralmente opostas. Uma quer mais quantificação, aplicação de critérios mecanizados, etc. A outra refere-se a uma maior participação da pessoa avaliada na tomada de decisões relativas à avaliação” [11: 16].

E, neste pensamento, apoiamo-nos em Charles Hadji quando sustenta que, “se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente, a uma definição ‘exacta’. (...) A primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é, sobretudo entendermos sobre uma aceção” [13: 27].

Do mesmo modo, François Rangeon considera que a avaliação não se deve resumir ao cálculo dos resultados, mas também deve incluir outros critérios como os de ordem ética, salientando que a avaliação apresenta uma dupla dimensão: é tanto um conceito como uma prática. Esta característica faz com que ela produza não só efeitos de conhecimento, mas também de legitimação. Legitimação aos olhos do público, uma vez que visa a melhoria da qualidade, o que lhe confere usos sociais [14].

Maria do Carmo Clímaco realça, ainda, a noção da “sistematicidade”, como sendo tão importante como a de “juízo” ou a de “valoração”, uma vez que a mesma se reporta a “observações e apreciações deliberadas e repetidas sobre facetas complementares descritivas de uma situação ou objeto, de modo a captar diferentes perspetivas e incidências” [10: 103]. Esta autora sublinha ainda que as divergências quanto à definição do conceito de avaliação, não a descredibilizam nem a tornam desnecessária, uma vez que a própria complexidade das organizações sociais pode “desencadear diferentes abordagens, complementares, para que se possa descrever e compreender o objeto avaliado, respondendo de forma útil aos diferentes destinatários da avaliação” [10: 104]. Salienta também que “este antagonismo de posições serve apenas para ilustrar como as questões ligadas à avaliação não são pacíficas, a começar pela própria definição” [10: 104].

Focando-nos na avaliação das escolas, convocamos Philippe Perrenoud que defende a autoavaliação das escolas como forma de transformação das mesmas [15]. Na perspetiva deste autor, “o ideal seria caminhar no sentido de uma profissionalização suficiente da profissão, para que o controlo sobre a qualidade do ensino fosse exercido pelos colegas, no

⁴ De acordo com Santos Guerra, “O *assessment* é um processo avaliador que, mediante a aplicação de provas, mede os resultados com o objetivo de fazer uma classificação de escolas, professores, alunos, etc. Os resultados podem inspirar uma série de medidas corretoras, quer através da concessão de recompensas, quer através da estimulação que decorrerá do lugar ocupado na classificação (11: 100). Este autor refere, ainda, que “os processos de *assessment*, propostos de maneira simplista, acabam por ser um método de aprofundamento das diferenças e, conseqüentemente, um modo de discriminação e de desenvolvimento da injustiça” (11: 102).

⁵ Também segundo Santos Guerra, “*accountability* é um processo de responsabilização social, pelo qual se pede uma prestação de contas aos agentes profissionais. (...) Um serviço público, como é a educação, não pode desenvolver-se sem que os agentes prestem contas das suas responsabilidades. A avaliação realizada de acordo com este princípio de responsabilidade tem exigências democráticas importantes. (...) Os responsáveis políticos não são os únicos destinatários da informação. De facto, todos os cidadãos são também destinatários, na medida em que são os verdadeiros agentes do controlo social. A avaliação não é um entretenimento, mas sim um meio para transformar e modificar as situações deficitárias” (11: 99).

seio da equipa pedagógica, e para que o estabelecimento de ensino funcionasse segundo o modo de autoavaliação” [15: 182].

No entanto, este autor está consciente das resistências que poderão ocorrer em processos de mudança. Em sua opinião, “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. (...) Pelo menos se pensarmos em termos de *mudanças maiores*, (...) uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. ‘Não mexam na minha avaliação!’ é o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfie...” [15: 173].

De acordo com o sentido plural que o conceito de avaliação encerra em si mesmo e o rigor de que o ato de avaliar se deve revestir, Maria do Carmo Clímaco também defende que são necessárias as seguintes condições para que se proceda à avaliação: “Requer uma equipa de avaliadores com conhecimentos profissionais reconhecidos, multidisciplinar e interativa como forma de valorizar as intersubjetividades; requer um enquadramento institucional propício e que abrange a automobilização para a avaliação, seja ela interna ou externa, e a libertação de informação; requer, ainda a clareza das regras a que deve obedecer e os fins a que se destina” [10: 104].

Dos argumentos até agora explicitados sobre avaliação, sobressai a ideia de que esta, para que possa contribuir para a mudança educacional, deverá assentar em processos de envolvimento coletivo e abranger diferentes dimensões, no quadro de uma *abordagem sistémica*, defendida por Urie Bronfenbrenner [16]. Face à complexidade da escola como organização, a abordagem sistémica assenta em processos de envolvimento de todos os seus atores na identificação e resolução de problemas, não numa perspetiva cumulativa de participação, mas numa perspetiva de implicação, em que todas as partes envolvidas são importantes para o todo que constitui a escola. Uma avaliação assente nestes pressupostos, permitirá, como objetivo final, a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, a mudança organizacional.

É neste entendimento de avaliação sistémica que nos situamos neste estudo, uma avaliação que relaciona a avaliação formativa a implementar com os alunos, com a autoavaliação das escolas, numa procura de uma maior implicação dos professores no trabalho a desenvolver, nas escolas, em conjunto com os seus pares e com outros atores educativos, contribuindo para a alteração de práticas enraizadas numa cultura escolar ainda fortemente tradicionalista. Neste posicionamento, temos por referência Philippe Perrenoud quando afirma: “prosseguir com um ensino mais individualizado exige hábitos de trabalho diferentes, mais tempo passado em equipa ou em trabalho individual, atuando o professor como pessoa-recurso” [15: 181].

Esta ideia ao ser compreendida no seu propósito poderá levar os professores, na construção da sua profissionalidade, a questionar a necessidade de se desenvolver uma *reflexão reflexiva* nas escolas. Queremos com isto significar que não importará apenas refletir, mas e sobretudo, que a reflexão constitua um meio de conduzir à transformação dos atores

educativos, através da reflexão sobre as suas práticas, e dos contextos em que estão inseridos.

Também Carlinda Leite é perentória na defesa de uma avaliação que conduza à melhoria educacional. E, nesse sentido, sustenta: “avalia-se para melhorar. (...) Nada é definitivo em educação” [17: 5]. Defende esta autora que ao conceito de avaliação “está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de um permanente questionar, para melhorar” [17: 5].

Em suma, e de acordo com as características assumidas pelos diversos autores que mobilizámos para esta investigação, a avaliação externa é orientada para uma metodologia de investigação quantitativa, com enfoque nos resultados, assente na prestação de contas e, portanto, mais centrada no produto. Este tipo de avaliação pode, contudo, desencadear processos de resistência, dado, em muitas situações, resultar de processos impostos centralmente e, nesse caso, pode desencadear processos de mudança que não representem reais mudanças porque resultam de diretivas vindas de fora para dentro das escolas.

A avaliação interna e a autoavaliação são orientadas por uma metodologia de investigação qualitativa, com enfoque nos processos, coletivamente construídas e refletidas, porque os atores educativos se mobilizam, assumindo-se como agentes, representando, por isso, uma forma de avaliação mais aberta e desejada. Consequentemente, os processos de avaliação interna e de autoavaliação despoletam mais facilmente a mudança real, nos domínios profissional e organizacional das escolas. Salienta-se, ainda, o conhecimento que os atores educativos detêm da sua realidade (do *ethos* da sua escola, do não dito, da cultura da escola). Porém, também é referido como aspeto negativo, a falta de objetividade que poderá existir nesta forma de avaliação, uma vez que “objeto” e “sujeito”, no processo de avaliação, se confundem.

Depois de mobilizados os argumentos que justificam as três modalidades de avaliação das escolas e partindo da assumpção do conceito plurívoco da avaliação, parece relevante trazer à discussão, do ponto de vista do discurso pedagógico, dois outros aspetos: que normas subjazem aos processos de avaliação, num universo tão complexo como é a escola e em que paradigma(s) assenta a construção dos mesmos.

Analisando estas questões, Maria do Carmo Clímaco sustenta que, “Combinar a clareza e simplicidade do discurso com o rigor de um trabalho técnico especializado, de modo a que os não especialistas não tenham margem para dúvidas e não façam interpretações ou extrapolações incorretas, exige que os avaliadores sejam profissionais desta disciplina e especialistas nas diversas áreas científicas em apreço. (...) Por isso, as organizações profissionais dos avaliadores de educação estabeleceram um conjunto de normas relativas ao trabalho de avaliação e à prestação do serviço da avaliação, obrigando profissionais e clientes a cooperar entre si e a respeitar as normas básicas de todas as avaliações” [10: 108].

Esta procura de cientificidade e de objetividade parece encontrar eco na construção de modelos de avaliação. Assim, seja qual for a modalidade de avaliação, importa definir pelos responsáveis do processo, o modelo de avaliação em que a mesma se irá ancorar.

Para Maria do Carmo Clímaco, os modelos representam “modos de pensar a realidade, umas vezes referenciando-se aos seus elementos constitutivos (os conteúdos), outras vezes referenciando-se ao modo como se produz informação sobre os elementos constitutivos da realidade (os procedimentos e as metodologias de produção de conhecimento)” [10: 125].

A este propósito, convocamos Manuela Terrasêca que problematiza dois modelos de avaliação: um deles é conotado com a ciência experimental, o *modelo positivista*, cujos objetivos visam fundamentalmente o controlo e a verificação; o outro apresenta características da investigação-ação perspetivando a avaliação “enquanto problemática do sentido” [18: 70]. No entanto, esta autora, considerando as diferenças entre estes modelos de avaliação – *a avaliação sentido* e *a avaliação controlo* – advoga que os mesmos não devem ser tratados como opostos, mas sim, perspetivados numa relação binária de tensões que se relacionam e que se cruzam de forma articulada.

Na visão de Manuela Terrasêca, a *avaliação sentido* é entendida “como avaliação enquanto problemática de sentido, [que se reclama] de critérios que Morin reivindica como sendo característicos da investigação-ação: o seu fundamento teórico é praxeológico, encara a realidade como sendo heterogénea e dinâmica, admite uma abordagem interativa, assente num processo de negociação e segundo um estilo participativo (...) sendo que o que importa é discutir perspetivas diversas de avaliação e respetivos critérios de cientificidade” [18: 70].

Por seu lado, a *avaliação controlo* é “realizada numa perspetiva de controlo e de verificação (avaliação como medida) [que] se reclama de critérios compatíveis com a investigação experimental: o seu fundamento teórico é positivista, o seu objetivo é a verificação, a realidade é encarada como única e homogénea (ou é homogeneizada), os valores são neutros e recorre a uma abordagem simplificada” [18: 70].

Tal como Maria do Carmo Clímaco, também Manuela Terrasêca sublinha que “A avaliação não consiste numa noção homogénea, existindo diversas avaliações, consoante os modelos defendidos e, também, dos critérios de cientificidade preconizados” [18: 70].

Em suma, do mesmo modo que na definição do conceito de avaliação, a assunção de modelo de avaliação também não é pacífica, dependendo ambas do entendimento dos sujeitos que desencadeiam os processos de avaliação, dos objetivos que perseguem e dos métodos e instrumentos que utilizam. Nesta interpretação sobre modelos de avaliação, adotamos, em proximidade com Manuela Terrasêca, uma postura que se filia ao paradigma de complementaridade entre modelos, uma vez que aparentam perspetivar um olhar mais profundo, resultando em avaliações com elevado grau de conhecimento e de informação sobre as organizações e destas sobre si próprias e, por isso mesmo, com maior probabilidade de operacionalizarem a transformação desejada: dos sujeitos e, conseqüentemente, das escolas.

Breve apresentação do modelo de avaliação externa das escolas, em Portugal e seu enquadramento legal

É a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que regulamenta a avaliação das escolas, em Portugal. No seu artigo 8º, são atribuídas as ações a desenvolver, na modalidade da avaliação externa e no âmbito das suas competências, à Inspeção-Geral de Educação.

A avaliação externa tem vindo a ser uma prática gradual das e nas escolas, em Portugal, desde 2006 (por candidatura das próprias e/ou por indicação da IGE), sendo a equipa formada por dois inspetores e por um avaliador externo à IGE.

A metodologia do modelo de avaliação externa das escolas/agrupamentos utilizado pela IGE (apresentado por Joaquim Azevedo [19] na página eletrónica da IGE) assenta na definição de cinco objetivos, a saber: “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo e contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” [19: 4-5].

Para a consecução destes objetivos, o modelo de avaliação externa das escolas/agrupamentos comporta os seguintes cinco domínios: “resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria da escola” [19: 6]. Cada um destes domínios é subdividido em indicadores de observação, que, a nosso ver, parecem incidir nas aprendizagens e comportamento dos alunos, práticas docentes e apoio diferenciado, organização e gestão escolar, liderança e participação comunitária e processos de “autoavaliação e sua sustentabilidade” [19: 11].

Em síntese, a Inspeção Geral de Educação tem a seu cargo, não só a avaliação externa assumida como uma prática vertical, mas também o apoio ao desenvolvimento e sistematização de práticas de autoavaliação, para que as escolas consigam responder aos padrões de *qualidade* determinados pela administração central, assentes na *eficácia* e na *eficiência*. Para além disso, no exercício das funções que lhe são atribuídas, no desempenho da avaliação externa, a IGE produz relatórios anuais que sistematizam as avaliações realizadas ao longo do ano, constituindo alguns destes relatórios objeto de análise neste estudo.

METODOLOGIA

O quadro teórico desenvolvido, e o enquadramento normativo, permitiram delimitar o campo de estudo e orientaram, de entre o manancial de informação que existe sobre esta temática, para a seleção do material empírico constituído por: i) três normativos legais: a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (2ª alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo), que estabelece o quadro geral do sistema educativo; a Lei n.º 31/2002,

de 20 de dezembro, que regulamenta a Avaliação das escolas do ensino não Superior e o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, que regulamenta a constituição do grupo de trabalho que terá como função designar os peritos e definir as formas de aplicação e de desenvolvimento, quer da autoavaliação, quer da avaliação externa; ii) três relatórios da Inspeção-Geral de Educação (IGE), correspondentes aos anos letivos de 2006 a 2009 e iii) dois Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer n.º 5/2008 e Parecer n.º 3/2010.

Neste sentido, a técnica privilegiada de recolha de informação foi, pois, a análise documental, por a considerarmos adequada, dado o caráter do estudo e o material empírico para análise. Como sustentam Bogdan e Biklen, a *pesquisa documental* permite o acesso a fontes pertinentes que possibilitem uma melhor análise e compreensão do fenómeno em estudo [1]. Com efeito, a recolha de dados documentais, neste estudo, tornou-se fundamental, visto o acesso aos documentos legislativos, aos relatórios e aos pareceres, constituírem material importante para desenvolver uma compreensão e conseqüente reflexão sobre as determinações da Administração Central para o funcionamento, na situação atual, das escolas e dos respetivos órgãos, face à implementação da avaliação das escolas, e às suas formas de operacionalização.

O processo de organização da informação

A organização da informação seguiu determinados procedimentos que aqui explicitamos, a fim de que se compreenda que a análise produzida, no tratamento dos dados, não resultou de processos aleatórios que poderiam conduzir a um “resumo” da informação recolhida. Antes obedeceu a processos criteriosos de recolha e de tratamento dos dados, neste último caso, de acordo com o sistema categorial de Laurence Bardin [2], e cujas categorias sustentaram a “interpretação” da informação.

Assim, iniciámos este processo com uma leitura atenta dos documentos (leitura *flutuante* [2]) e que antecedeu a fase de *codificação* e de *categorização* [2] inerentes ao processo de organização da informação (o que fazer? e como fazer?). Dessa leitura, emergiu um conjunto de categorias para a análise dos diferentes documentos, tendo em conta as questões e objetivos orientadores da investigação e o lugar e estatuto que nela ocupam os referidos documentos.

Deste modo, foi criado um conjunto de categorias para análise dos normativos, outro conjunto para análise dos relatórios da IGE e ainda outro conjunto para análise dos pareceres do CNE. Salienta-se, no entanto, que as categorias respeitantes a cada grupo de documentos obedeceram entre si aos critérios da *homogeneidade* e da *pertinência* [2], sendo que este último é comum a todas as categorias, independentemente das diferenças existentes e que respeitam aos interlocutores e respetivos contextos.

Este processo de categorização, aconteceu como que em simultâneo à leitura atenta dos documentos, tendo em conta por um lado, a sistematicidade com que determinados conceitos aparecem no texto. Por outro lado, este reconhecimento dos conceitos fica a dever-

se à influência do quadro de referência teórico previamente construído, mas cujas leituras também foram orientadas pelo objeto de estudo e pela seleção do material empírico. Como refere Natércio Afonso, “No processo de construção do conhecimento científico, a relação entre a teoria e a pesquisa empírica tem uma natureza circular, de interação recíproca. Por um lado, a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos. Por outro lado, o trabalho empírico pressupõe o questionamento da realidade social observada a partir de um qualquer esquema conceptual mais ou menos estruturado em teorias ou modelos consolidados” [20: 23]. Depois deste processo, que segundo Laurence Bardin já é de *pré-análise* [2], impôs-se, então, proceder à *codificação* do material empírico, ou seja, um processo em que o material “é segmentado em unidades de sentido, cada uma das quais é referenciada a uma das categorias definidas (...) Assim, o processo de codificação dá origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada substantivamente em função dos objectivos de pesquisa” [20: 122].

Depois de definidas as categorias, foram elaboradas grelhas de análise, que proporcionaram a organização das unidades de sentido referenciadas a cada categoria, tal como refere o autor acima citado [20]. Este processo permitiu, portanto, atribuir sentido aos dados recolhidos, tendo sempre presente, as questões e os objetivos que norteiam este estudo.

Análise e interpretação dos dados

Ao longo das etapas desenvolvidas na análise documental, um processo que consideramos moroso, face à exigência de uma leitura cuidada e, portanto, repetida dos textos, fomos construindo significados a partir das mensagens contidas nas unidades de sentido, à medida que estas iam sendo recortadas dos respetivos documentos.

Neste procedimento, tivemos presente a ideia sustentada por Natércio Afonso, quando advoga que “à medida que o investigador aprofunda o conhecimento do material empírico, vai retendo na sua memória a própria economia ou estrutura interna dos textos, fixando atores, situações, incidentes críticos, citações, frases carregadas de significado” [20: 120-121]. Este autor, apoiando-se em Wolcott (1994), advoga ainda que “a pura descrição [dos dados] não existe na medida em que o próprio processo de recolher os dados implica análise e interpretação. Nesta lógica, pode-se mesmo dizer que os dados já são teoria” (20: 114-115).

Deste modo, a análise documental do material empírico deu origem à produção de um “*corpus* de informação” [20], onde o material empírico é apresentado sob uma outra forma, nas grelhas de análise, que traduzem já algumas interpretações, o que nos proporcionou passar à fase seguinte, a da *análise descritiva* [2] e interpretação dos dados.

Neste processo, optámos, assim, pela apresentação interpretativa dos dados, de acordo com o posicionamento explicitado no capítulo metodológico, e que enquadra esta investigação na análise qualitativa. Como referem Bogdan e Biklen, “Na busca de

conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” [1: 48].

Para além destas especificidades do texto descritivo, Natércio Afonso acrescenta, ainda, que a sua organização pode seguir várias lógicas, sendo que uma das possíveis consiste “na organização da descrição em função de uma estrutura analítica deduzida do enquadramento conceptual do estudo” [20: 115], que foi a opção que assumimos, não perdendo nunca de vista o objeto de estudo, as questões e objetivos que norteiam esta pesquisa.

São, ainda, de salientar os pressupostos teóricos em que se enquadra a análise categorial de Laurence Bardin, tendo sido selecionadas como procedimentos de análise, a *inferência* e a *análise temática* [2], uma vez que, a nosso ver, são operações complementares neste estudo. Tal como afirma esta autora, “O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada” [2: 42-43].

RESULTADOS E CONCLUSÕES FINAIS

De acordo com as questões e objetivos que nortearam este estudo, o material empírico selecionado que constituiu o *corpus* de análise deste trabalho de investigação, permitiu concluir que a avaliação das escolas, em Portugal, visa a melhoria do sistema educativo, através da promoção de práticas de autoavaliação e de avaliação externa, que devem contribuir para melhorar os resultados escolares e, simultaneamente, permitir gerar, nas escolas, práticas de melhoria organizacional.

Os dados evidenciaram que as práticas de autoavaliação, embora visando a promoção de um espírito reflexivo e colaborativo dos atores educativos, são ainda muito incipientes. Veicula-se uma visão da autoavaliação como dinâmicas que devem envolver todos os parceiros educativos e sociais, dando lugar a processos de transformação das escolas, com um papel assumidamente burocrático, em escolas “curricularmente inteligentes” [5], como defende Carlinda Leite, capazes de encontrar soluções para os seus problemas, dando lugar à celebração de contratos de autonomia. A análise permitiu ainda inferir a ideia de que as práticas de avaliação externa, levadas a cabo pela IGE têm contribuído, ainda que paulatinamente, para a promoção de práticas de autoavaliação e têm também contribuído para a aferição do sistema educativo.

No que respeita aos aspetos positivos e/ou negativos referenciados nos Pareceres (n.º 5/2008 e n.º 3/2010) elaborados pelo CNE, relativamente à Avaliação Externa das Escolas, são identificados com maior ênfase e como aspeto positivo, as práticas de autoavaliação que

a avaliação externa tem promovido, assim como o apoio que a IGE tem vindo a prestar às escolas, nesse sentido. Outro dos aspetos positivos é relativo à informação que a IGE presta, nos três relatórios sobre a avaliação externa das escolas, referindo que, globalmente, a avaliação das escolas, nos cinco domínios em que são avaliadas é francamente positiva, aspeto que, segundo o CNE, contribui para promover a credibilidade do sistema educativo, contrariamente à imagem pública que é passada da escola pelos meios de comunicação.

Deste modo, esta investigação revestiu-se de um enorme significado, porque proporcionou a compreensão dos conceitos em que se alicerça a avaliação das escolas, assim como a tomada de conhecimento aprofundado sobre as ações levadas a cabo, no âmbito da avaliação externa das escolas, e um maior entendimento sobre o papel das diferentes entidades envolvidas neste processo.

Duas das vertentes a explorar, no futuro, como forma de dar continuidade a este estudo, poderão consistir na compreensão a desenvolver sobre as perceções dos atores que se encontram no terreno e que sentem os efeitos das formas de avaliação aqui estudadas, assim como verificar o desenvolvimento que irá sofrer o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente, na sua estreita articulação com o Modelo de Avaliação Externa das Escolas, aspeto problematizado pelo CNE.

REFERÊNCIAS

- [1] BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- [2] BARDIN, Laurence (1995) *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- [3] CORREIA, José Alberto (2001) “A Construção Científica do Político em Educação”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43.
- [4] BERGER, Guy (1992) “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”, in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4. Porto: FPCEUP, 23-36.
- [5] LEITE, Carlinda M. F. (2003) *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- [6] FERNANDES, Preciosa (2005) “Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos”, in Carlinda Leite (org.) *Mudanças Curriculares em Portugal*. Porto: Porto Editora, 51-73.
- [7] STOER, Stephen R., ARAÚJO, Helena Costa (2000) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- [8] STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

- [9] ALAIZ, Vítor, GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2003) *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- [10] CLÍMACO, Maria do Carmo (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- [11] GUERRA, Miguel A. S. (2003) *Uma Seta no Alvo: A avaliação como aprendizagem*. Lisboa: Edições Asa.
- [12] LEITE, Carlinda M. F. (2002) *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [13] HADJI, Charles (1994) *A Avaliação, Regras do Jogo: das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- [14] RANGEON, François (1993) “La notion d'évaluation”, in CURAPP, *L'Évaluation dans l'administration*. PUF, 11-13.
- [15] PERRENOUD, Philippe (1999) “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica”, in A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 155-170.
- [16] BRONFENBRENNER, Urie (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- [17] LEITE, Carlinda M. F. (1995) *Avaliar a Avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- [18] TERRASÊCA, Manuela (2006) *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação*. Porto: FPCEUP, Relatório da disciplina, 64-74.
- [19] AZEVEDO, J. M. (2009) “Inspeção Geral da Educação – Avaliação Externa das Escolas” (2006-2009). Seminários *Avaliação das Escolas: auto-avaliação e avaliação externa*, 28 de abril, 15 de maio: (Porto, Lisboa).
- [20] AFONSO, Natércio (2005) *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.

O Jogo da Corda dos/das Diretores/as de Escolas com Contrato de Autonomia

Ana Isabel Silva¹, Elisabete Ferreira²

Resumo — Considerando entendimentos em torno da autonomia(s) e da liderança(s), que nos trazem o seu sentido plural, defende-se o reforço da dimensão humana enquanto possibilidade de desenvolvimento da autonomia das escolas e agrupamentos de escolas geridas e dirigidas numa centralidade contida na figura do/a diretor/a.

Nesta comunicação, apresenta-se o processo de contratualização da autonomia, destacando o carácter e as implicações híbridas e ambíguas da relação contratual na escola pública. A conceção de contrato de autonomia é entendida numa visão de *reterritorialização* pelas preocupações no reforço do poder e da participação dos atores locais, mas com sentidos “perversos” simultâneos pelo reforço de medidas de cariz empresarial.

Assumindo o paradigma qualitativo numa postura interpretativa e fenomenológica, emergem as preocupações dos/as diretores/as das escolas na implementação do contrato de autonomia – marcadamente democráticas, mas com uma forte influência gestionária. O sentido do cumprimento das metas traçadas no contrato de autonomia contrasta com a (quase) impercetível descentralização e a urgência de respostas adequadas e adaptadas a cada escola e a cada situação, ressaltando assim a necessidade de lideranças colaborativas e partilhadas por entre a clamação de lideranças eficazes.

Palavras-chave — Contrato de Autonomia, Diretores de Escolas, Lideranças

INTRODUÇÃO

o estudo do desenvolvimento da autonomia escolar, delineou-se a problemática desta investigação em torno do reforço da autonomia escolar pelo contrato de autonomia, assumindo como foco de estudo os/as diretores/as de escolas a executar o respetivo contrato de autonomia.

¹ Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e Mestre em Ciências da Educação. Concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio Currículo, Escola e Gestão Educacional, no ano letivo de 2009/10, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente a lecionar na Escola Básica do Calvário – Valongo. anissilva@hotmail.com

² Professora Auxiliar FPCEUP. Investigadora CIIE-FPCEUP, principais Domínios de investigação Organizações, Comunicação e Relação Humana e Administração Educacional e Gestão Escolar. Orientadora da Dissertação de Mestrado. elisabete@fpce.up.pt

Considerando que o contrato de autonomia é apresentado nos normativos (Decreto-Lei n.º 115-A/1998 e Decreto-Lei n.º 75/2008) enquanto dispositivo primordial para o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas, este surge como valoroso instrumento na direção das escolas e agrupamentos de escolas com contrato de autonomia. Propusemo-nos refletir sobre as possibilidades ou os constrangimentos que possam resultar da execução dos contratos de autonomia, especificamente ao nível da direção e da gestão das escolas. Neste sentido, e pela crescente (re)centralidade da figura do/a Diretor/a nas escolas, questionámo-nos acerca das ocupações e das preocupações que estes atores desenvolvem na e para a sua prática na execução do contrato de autonomia, importando, pois, compreender as representações e os sentidos destes atores sobre a sua ação num quadro de reforço da autonomia.

Entrevê-se um certo hibridismo e até algumas contrariedades no modo como o processo de contratualização da autonomia escolar está a ser desenvolvido, ganhando pertinência o aprofundamento do conhecimento em torno da contratualização da autonomia escolar em Portugal, através do questionamento, não da possibilidade e da natureza, mas antes do sentido e da implicação da ação autónoma na direção destas escolas.

Neste sentido, centramo-nos nos sujeitos que assumem o papel crucial, de liderança, no processo de implementação dos contratos de autonomia nas escolas – os/as diretores/as, levando-nos à questão orientadora do estudo que é apresentado nesta comunicação:

Qual o sentido das ações e preocupações dos/as diretores/as de escolas e agrupamentos de escolas na implementação do contrato de autonomia?

A partir desta interrogação, enunciaram-se algumas premissas que foram dando sentido à investigação: De que modo a contratualização da autonomia escolar contribui para o desenvolvimento de práticas autogovernadas na direção das escolas? De que modo a liderança, depositada num órgão unipessoal – o/a diretor/a, contribui como condicionalismo e ou possibilidade no sentido de construção de uma ação autónoma num quadro de contratualização da autonomia? Quais os interesses, as preocupações e os saberes que são mobilizados na direção das escolas com contrato de autonomia?

Pressupondo que a autonomia implica a descentralização de competências, portanto da tomada de decisão, sendo o contrato de autonomia um veículo privilegiado para esta, mas também conscientes da reconfiguração do papel do diretor das escolas, propusemo-nos refletir sobre os contributos das conceções em torno da autonomia e da liderança na compreensão da direção escolar nas escolas com contrato de autonomia, compreender o sentido da ação dos/das diretores/as das escolas com contrato de autonomia e identificar potencialidades e fragilidades na execução dos contratos de autonomia.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA ENTRE AUTONOMIAS E LIDERANÇAS

Mudanças de paradigma nos modos de entender, de estudar e de gerir as organizações levaram a que também as concepções de autonomias e de lideranças fossem reconsideradas e a sua articulação tornou-se necessária.

Pressupondo então, a construção e utilização sensata da autonomia escolar, defendemos a ideia de uma pedagogia da autonomia [1], entendida como uma pedagogia centrada na prática de decisões participadas e autónomas, ou seja, baseada na capacidade deliberativa dos atores educativos, no quadro de uma organização educativa estruturada e governada democraticamente. Partimos da polissemia e da hibridiz presente na autonomia nomeadamente, nas suas formas de poder distinto – regulador e ou emancipador – salientando na génese da autonomia escolar *uma autonomia crítica* [2] presente na vida das escolas. Neste desenvolvimento e aprofundamento da autonomia escolar a contratualização e as lideranças escolares ganharam centralidade [3].

Portanto, consideramos a necessidade de uma “(...) liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais” [4], ou seja, uma liderança local no “Mundo-da-vida” das escolas que potencie uma responsabilidade partilhada e um posicionamento moral comum [4: 10].

Defendendo a liderança como princípio reconstituinte da administração educativa, vários autores têm apresentado modelos e caracterizado este princípio, comumente no sentido de “(...) uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação” [5: 25]; uma liderança com personalidade que reflita os valores das comunidades [4]; uma liderança da crítica, democrática e facilitadora, “(...) que reconhece um genuíno *empowerment* aos diferentes actores organizacionais” [6].

Como Estêvão [7], assume-se uma ética da justiça como possibilidade na liderança atual das escolas, numa lógica comunicativa e no comprometimento com a dimensão emancipatória da escola (no sentido da organização) e dos seus atores (no sentido das subjetividades), em detrimento das lógicas de mercado que tão fortemente têm assolado o campo educativo. Neste sentido, Sergiovanni defende que “(...) a forma de assumir o controlo das coisas passa por ligar as pessoas a parâmetros ou padrões em vez de as ligar a regras burocráticas ou a códigos de procedimentos laborais” [4: 41].

Reconhecendo que a liderança das escolas deve responder também a realidades políticas singulares, Sergiovanni assume ser necessário “(...) que exista um elevado nível de competência política para que os líderes escolares consigam fomentar o consenso e o empenho necessários para fazer com que a escola trabalhe bem para todos” (4: 172).

No contexto da análise educacional, a questão da liderança esteve sempre mais ligada ao campo da pedagogia, sendo um tema com pouca focagem quando nos referimos à análise organizacional das escolas. Costa [8] assume então um enfoque organizacional quando apresenta o pressuposto de que a liderança não é um campo neutro.

Apresentamos assim uma reflexão em torno de distintas concepções de liderança (sintetizada no quadro 1). Com Sarmento [9], debruçamo-nos sobre as perspetivas prescritivas e normativas da liderança que a entendem como uma função técnica, associada a características de uma personalidade liderante e a critérios prescritivos, no receituário do líder “eficaz” e “eficiente”.

Esta perspetiva parece reacender nos discursos recentes – nomeadamente no Decreto-Lei n.º 75/2008³ – que aponta o reforço das lideranças fortes e eficazes como objetivo primordial no sentido da melhoria e da qualidade da educação, da eficiência e da eficácia, trazendo a concepção do líder enquanto executivo eficaz [10].

Numa visão cultural da liderança, o líder deixa de ser aquele que conduz prescrevendo, “[...] para começar a ser percecionado como um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte” [Bryman, cit. in 8: 22]. “Neste sentido, o *líder cultural* surge como aquele que centra a sua acção na criação e na gestão da cultura da organização (...) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional” [8: 23].

Pensando na especificidade da organização escolar, enquanto singular na sua missão, e no enquadramento de uma visão ambígua, é apresentada por alguns autores [4; 8; 11] uma liderança educativa e pedagógica “no sentido da defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” [8: 28].

Quadro 1: Perspetivas de Lideranças

	Visões...	Ações...	Líderes...
Possibilidade de Lideranças Flutuantes	Mecanicista Hierárquica A TÉCNICA de liderar (centrada em resultados)	Lógica; Mecanicista; Autocrática; Racional; Prescritiva; Normativa; Reguladora; Instrumental.	Nato ou Treinado; Tecnocrata; Burocrático; Formal; Executivo; Eficaz.
	Cultural A Nova Liderança Missão/Valores A ARTE de liderar (descobre sentidos, centrada em processos)	Moral; Organizacional; Criação e Gestão; Negocial; Autónoma.	Carismático; Transformador (visionário); Criador; Cultural; Pedagógico.
	Ambígua De incerteza De dispersão De participação alargada	Política; Conflito, estratégia, grupo, corresponsabilização,	Democrático, colaborativo, educativa e pedagógico.

³ Atual Regime de Autonomia, Gestão e Administração das Escolas.

	A MEDIAÇÃO ao liderar (centrada na interação)	Justiça, mediação, interação.	
--	------------------------------------------------------	-------------------------------	--

(Baseado em: Barroso [12]; Costa [8]; Ferreira [13]; Lima [10]; Sarmiento [14]; Sergiovanni [4].)

Nas perspetivas acima apresentadas, e assumindo concepções híbridas no que respeita à liderança, podemos entendê-la “como um processo interactivo no qual se exprimem valores e ideias-bases, através das quais um ou vários líderes, em todos os níveis organizacionais, regulam a mobilização das vontades individuais na acção colectiva” [14: 475].

É neste entendimento que nos parece adequado apresentar o termo lideranças, na medida em que este é um processo, ou um fenómeno, que acarreta contornos pouco definidos num carácter marcadamente instável no que concerne quer ao nível das práticas, quer dos processos de direcção e gestão das organizações.

Seguindo a ideia de uma liderança democrática, importa referir a direcção e a gestão escolar como o modo de esta se concretizar [15]. A *direcção* e a *gestão* são, portanto, processos necessários à própria governação das escolas. Às lideranças cabe a tarefa de articular estas funções, considerando as possibilidades entre o “profissionalismo gestor” [16], que leva à racionalidade excessiva para a eficiência dos processos e para a qualidade dos resultados, e a emergência de “lideranças empreendedoras” [15; 16], que se entranhem no processo de desenvolvimento de autonomia, “quer enquanto mobilização dos diferentes atores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias necessárias à construção de um projeto comum” [16: 63]. Assim, trazemos como presentes nas lideranças a direcção, enquanto “arte”, e a gestão, enquanto “técnica”.

Numa articulação (des)equilibrada destas funções, e na busca da vivência de princípios de igualdade de oportunidades, de justiça, de equidade e de autonomia, as lideranças devem assumir feições emancipadoras e facilitadoras na capacidade de decisão coletiva.

Entendendo que as lideranças são definidas pela sua natureza e poder exercido, experiências e funções de direcção e gestão escolar, decisão política e saberes em acção daqueles a quem é confiado (ou mesmo imputado) o governo da escola, sustentam-se visões distintas das lideranças. As *lideranças flutuantes* surgem (fluem) na transversalidade de uma acção reguladora, de uma acção de negociação e de uma acção política. As (pre)ocupações dos/as líderes nas escolas anunciam então a possibilidade de *lideranças flutuantes* por entre os princípios da acção e a urgência das tarefas diárias, num esforço de equilíbrio no exercício da liderança de uma racionalidade democrática e participativa e de uma racionalidade instrumental e económica. Assim, *Liderança Flutuante* está entre princípios de acção num esforço de equilíbrio desequilibrado no exercício da liderança.

(Con)centração de poderes na figura do Diretor

De facto, as propostas para a mudança de paradigmas da administração e gestão das escolas, emergentes nos últimos anos, têm vindo a apontar para a rutura com o modelo burocrático, reforçando-se a concretização de modos de gestão mais de acordo com valores associados à construção do bem comum, processo essencial na relação entre autonomia e democracia. Não obstante, e se tendencialmente há todo um discurso em torno destes princípios para a administração, certo é também que muitas vezes esta mudança se aponta como mero acessório num quadro de sentidos difusos, quer pelas lógicas de mercado, quer pelas lógicas empresariais.

É neste sentido que o papel do diretor nas escolas tem sofridos (re)configurações ao longo das últimas décadas, essencialmente porque a este cabe equilibrar as pressões externas com os problemas levantados pela comunidade educativa. Assim, o diretor assume-se, por um lado, como a “cara” da escola, por outro, como “representante” – “o rosto” – do Ministério da Educação. Assim, alerta-se para a dupla função que o diretor desempenha, ou seja, enquanto representante da administração na escola e enquanto porta-voz dos seus colegas e da comunidade escolar que representa.

Assim, e conforme Coleman [1994, cit in 14: 474], “os líderes exercem a liderança nas escolas no quadro de um “modelo de dualidade”: são líderes profissionais e líderes organizacionais.”

Nada aponta para que as lideranças fossem ineficazes ou fracas⁴. Não obstante, e essencialmente com o Decreto-Lei n.º 75/2008, preconiza-se que a melhoria da qualidade da educação se concretize, entre outras medidas, através da criação do cargo de Diretor ao qual será imputada a responsabilidade pela gestão do estabelecimento em causa, numa lógica de prestação de contas à comunidade educativa e ao Estado, denotando-se o carácter de regulação – estatal e social – deste processo [17]⁵. No preâmbulo do respetivo normativo, pode ler-se que “A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade” e ainda que o reforço da autonomia tem que resultar numa melhoria do serviço público da educação, sendo então necessário conferir “maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas”.

No que respeita ao reforço da autonomia, este regime é apresentado pois “[...] a necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Contrariamente ao preconizado, considera-se que a necessidade deste novo decreto não foi propriamente reivindicada por ninguém. E, assim, este ponto relaciona-se diretamente com o anterior, uma vez que, neste

⁴ Antes pelo contrário, colocava-se dúvidas quanto à configuração de um órgão unipessoal, como se pode ler num CA, a possibilidade de a escola se vir a deparar com uma liderança unipessoal era apontada como dificuldade.

⁵ “Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

processo, a autonomia será assumida e centrada essencialmente na figura do Diretor, como já antes referimos, através da prestação de contas pelo serviço público de educação. Convém, no entanto, realçar que, para efetivar este princípio, o decreto que traduz esta política em diploma legal, pouco traz de novo. Aliás, como de resto tem vindo a acontecer nos dispositivos legais relativos à autonomia das escolas (Barroso, 1995a), parece que essa autonomia pode basear-se quase apenas nos princípios da “democracia representativa”, contrariando o que alguns autores defendem, concretamente Barroso, quando afirma que

“A introdução da gestão participativa obriga a actuar simultaneamente nas pessoas e nas estruturas. Quanto às primeiras, é preciso dar condições (recursos, formação, motivação) para que os diferentes membros da organização explorem em conjunto as suas ‘zonas de iniciativa’ e afectem a sua autonomia relativa ao processo de tomada de decisão colectiva e à sua negociação. Quanto às segundas, é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os atores, e permitam elaborar e executar projectos em conjunto” (17: 34).

Se, por um lado, estes dispositivos legais reconhecem a necessidade de auto-organização das escolas como expressão da autonomia, por outro, não inovam em recursos/instrumentos ao dispor das escolas e determinam enquadramentos legais mínimos que, sem atender a cada caso específico (social e culturalmente), pode condicionar a ação do próprio Conselho Geral, nomeadamente no que concerne à composição dos órgãos de direção, administração e gestão⁶.

Há, portanto, a insistência nos líderes enquanto “executivos eficazes” [10] transformando os problemas educativos em problemas administrativos que podem resolver-se por meio de técnicas, de destrezas adequadas. Já não interessa o diretor apresentar-se como primeiro entre iguais, ele deixa de ser visto enquanto profissional e passa a ser mero executor.

Apesar de no próprio Decreto-Lei n.º 75/2008 ser reconhecido que sob as lideranças colegiais foi possível a emergência de “boas lideranças” e mesmo de “lideranças fortes”, impõe-se (pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974) a generalização da figura do Diretor – órgão unipessoal – tendendo para a centralização de poderes e centrando sobre este a procura de soluções para problemas estruturais e coletivos⁷.

Importa assim que se pense numa ética da administração das escolas no respeito pelos princípios da educação pública numa escola democrática [18]. Uma ética numa possibilidade de reflexão de juízo crítico sobre a dimensão moral e que procura os sentidos

⁶ Importa lembrar que com o Decreto-Lei n.º 115-A/1998 estava previsto como órgão de administração e gestão das escolas o Diretor ou o Conselho Executivo, sendo esta uma opção autónoma da escola.

⁷ As justificações para a imposição deste órgão unipessoal contradizem a própria avaliação externa realizada às escolas, por exemplo num CA é apontado como ponto fraco “A personalização da liderança no presidente do conselho executivo que, por um lado, agiliza processos e dá coerência à ação, por outro não lança raízes para a sustentabilidade da gestão” (CA, ES1: 3). Como aliás, Fullan [20] e Hargreaves e Fink [21] referem, a sustentabilidade assume-se como um princípio da liderança.

compreensivos da ação, no sentido de uma ética da justiça [7]. Nesta perspetiva, sublinha-se uma administração ética que é construída numa razão dialógica e que, se seguirmos Habermas [19], dizemos de uma racionalidade comunicativa e emancipatória.

CONTRATUALIZAÇÃO DA AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA

Como instrumento privilegiado no (*re*)forço da autonomia escolar apresenta-se o contrato de autonomia (CA) no sentido dos princípios em que este se enquadra. Os projetos de contratualização da autonomia apresentam-se como solução nas medidas das políticas públicas de educação tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. Mas estes projetos de *reforço* da autonomia escolar carregam um forte hibridismo nos princípios que os movem e apresentam uma forte adesão pela possibilidade de reforço dos recursos que as escolas poderão gerir. Quer são invocados a propósito da participação democrática, da tomada de decisão descentralizada, quer no sentido da gestão eficiente dos fundos públicos, numa perspetiva gestionária.

Neste trabalho apresenta-se um enquadramento do processo de celebração dos 24 contratos de autonomia, em Portugal, entre as escolas e agrupamentos de escolas e o Ministério da Educação. Por um lado, apresentando o CA numa visão de *reterritorialização*, no sentido dos princípios que apontam para a aproximação aos atores numa tomada de decisão local; por outro, contextualizando este processo entre os normativos que o regula.

A relação contratual no *reforço da autonomia* escolar

A propósito da retórica da autonomia escolar em Portugal, focalizamo-nos no entendimento do contrato de autonomia, simultaneamente, como modo de modernizar e como modo de regular. No primeiro, “[...] a contratualização está intimamente associada ao reforço da autonomia da gestão dos serviços públicos e corresponde a preocupações de tipo gestionário. No segundo caso, o contrato tem uma dimensão mais social, pois consiste na introdução de práticas de participação e negociação na gestão de interesses, no interior das organizações, tendo em vista a construção de acordos e compromissos para a realização de projectos comuns” [12: 174].

As formas de contrato são então encaradas através de duas dimensões complementares: “[...] uma, o meio para se estabelecerem *meios de negociação* e *espaços consensuais* sobre o objecto e objectivos da acção; a outra, a corporização de uma *co-responsabilização* que induz à *regulação*, mais do que à *regulamentação*” [22: 13].

Atendendo a possibilidades que se abrem e a dificuldades que se apresentam, reconhece-se que o contrato poderá ser um dispositivo privilegiado para que se abram novos

caminhos nos escassos espaços de liberdade, na consecução de metas e ações carregadas de sentido⁸.

O contrato de autonomia, entendido por Sarmento [23: 35] “enquanto elemento de um pacto simbólico entre a Administração do Estado e as escolas. (...) é, antes de mais nada, o instrumento de mediação entre o projeto educativo da escola e o projeto educacional prosseguido pelo Estado.” Assim, realizado no espaço público, o contrato não privatiza as escolas, pelo que estas se mantêm como instâncias que integram o Estado e que lhe prestam contas pela prossecução das suas finalidades. São então “a extensão de uma forma de administração que os pratica, ainda que mitigadamente” [23].

Conceção do contrato de autonomia numa visão de *Reterritorialização*

Ao longo dos últimos vinte anos, tem-se assistido a reformas educativas que vão no sentido de dotar as escolas de mais autonomia, o que, na realidade, nem sempre se tem traduzido em resultados práticos [24]. Como refere o autor, “a falência das reformas que têm sido tentadas [...] ficou a dever-se, muitas vezes, à adopção de uma perspectiva a-histórica, por parte dos políticos e dos reformadores que os leva a ignorar o carácter construído das instituições escolares e a origem das suas especificidades” [24: 19].

Nesta lógica, uma política que vise a promoção do sucesso educativo deve ter como instrumento essencial o reforço da autonomia das escolas, de modo a levar à construção de projetos com significado e impacto junto de cada comunidade educativa.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, prevê a “figura inovadora dos contratos de autonomia.” e considera-se ainda que se trata de “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.” (preâmbulo).

Assim, os princípios emanados pelo atual Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008), parecem conduzir também às visões de territorialização apresentadas por alguns autores [15; 25; 26].

Na busca da promoção da qualidade escolar, entendemos que o reforço da autonomia das escolas em Portugal, nomeadamente pelo contrato de autonomia, tem apontado então para uma *(re)territorialização*, no sentido em que se *(re)forçam* os princípios da transferência poderes e de competências “do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” [15: 9]. Mas, embora tenham sido transferidas algumas competências para as escolas através do CA, o reforço dos

⁸ Admitindo a necessidade de reflexão e questionamento sobre a contratualização da autonomia escolas, Carvalho [22: 14] alerta para a dimensão perversa que os contratos de autonomia podem trazer se caírem numa contratualização do óbvio.

poderes locais não se tem verificado, tendo havido um reduzido impacto na capacidade decisória das escolas com contrato [27].

Assim, ao analisar o modo como estas políticas se concretizaram, atendendo ao hiato entre a sua conceção e a sua execução, os CA parecem inserir-se num contexto de *(re)territorialização* das políticas educativas, manifestando algumas contradições e ambiguidades entre os princípios e a sua efetiva implementação, “reconceptualizando a expressão ‘territorialização da política educativa’ e associando-a, agora, não propriamente a uma democratização de poderes, mas antes a uma eficaz disseminação geográfica e a uma fiel realização das directivas centralmente produzidas para todos os territórios escolares” [28: 56].

A contextualização dos contratos de autonomia numa visão de *(re)territorialização* das políticas educativas relaciona-se, por enquanto, apenas com a concepção inicial dos mesmos, na medida em que, por um lado, não se pretende “pôr em causa o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e instância integradora da coesão social, no domínio da educação, mas permite que essa função do Estado se faça no respeito pelas identidades locais (e das suas autonomias) e em parceria com as comunidades locais” [15: 12]. Por outro, e segundo Formosinho e Machado [29: 109], o funcionamento das instituições educativas é caracterizado num contexto em que se assiste “a persistências de práticas centralizadoras da administração pública e, em particular, da administração educativa, independentemente da retórica que apela à autonomia dos actores locais”.

Sarmento [23: 33] aponta então a autonomia e os contratos de autonomia como estando “no coração das transformações reabilitadoras do espaço público educacional. Mas, o que se coloca então em causa “é a adoção das condições políticas e estruturais de realização pelas escolas de projetos educacionais capazes de promover as finalidades cívicas de educação pública, através da construção de uma ação educativa participada e adequada aos contextos concretos em que se realiza”.

Martins [30: 51], sobre a autonomia e os contratos de autonomia, refere: “naturalmente que, em paralelo com este processo de “singularização” das escolas, terá de haver a descentralização administrativa (...). O triângulo descentralização, autonomia, democratização tem de ser respeitado escrupulosamente na vida educativa escolar – eis o que não poderá ser esquecido”.

Reconhece-se então que a administração do Estado se deva reforçar como garante da equidade, sendo que o CA implicará sempre duas partes – as escolas e o Estado. É assim que entendemos a questão da autonomia das escolas “como uma questão de iniciativa, na medida em que estão, fundamentalmente, em causa formas de mobilização e de autorização social.” [29: 110]. A contratualização da autonomia aparece de facto como um instrumento legitimador de práticas escolares eficazes para o cumprimento e a execução de normas centrais do Estado e não tanto como um instrumento privilegiado para a qualidade da autonomia na escola, baseada no projeto e na autoria. Isto é, o contrato cumpre a demanda da execução em vez da autoria.

Processo de contratualização da autonomia em Portugal

O desenvolvimento da autonomia escolar em Portugal ganha alento com o Decreto-Lei n.º 115-A/1998 que veio estabelecer os princípios da autonomia das escolas e o processo foi gradual e lentamente aplicado nas escolas, sendo que, apesar de prevista desde então, a política de contratualização da autonomia só é efetivamente aplicada em 2005, com a assinatura do primeiro contrato de autonomia com a Escola da Ponte.

De facto, o reforço da autonomia escolar (até ao momento), limitou-se à produção de um quadro legal de normativos e regras para a partilha de poderes [2], a distribuição de competências e a participação na comunidade (considerando quer o Decreto-Lei n.º 115-A/98 quer o Decreto-Lei n.º 75/2008). Ora, se não se avançou com dispositivos de reforço de autonomia na escola, como por exemplo uma expressiva assinatura de contratos diferenciados, parafraseando Lima [28], pode-se afirmar que estivemos, muitos anos, face a um “grau zero da autonomia contratualizada”. Efetivamente, de 1998 a princípios de 2005 não foi assinado um único contrato de autonomia. Tendo sido assinado posteriormente um único contrato, o da *Escola da Ponte*, que nos trouxe a ideia de “grau um da autonomia” [3].

As referências à contratualização da autonomia escolar esgotaram-se então numa realização pela inércia e ainda numa falta de reconhecimento desta como uma mais-valia para a escola.

De facto, e desde que foi previsto, apenas em 2007 este processo reanima com 22 escolas e agrupamentos de escola escolhidos de entre um conjunto de escolas voluntárias que já tinham passado pelos processos de avaliação externa e de autoavaliação, tendo sido envolvidas neste processo a convite do Ministério da Educação. E, nos primeiros meses de 2010, já ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, é celebrado um novo contrato de autonomia com um Agrupamento de Escolas.

Então, os CA celebrados entre as escolas e o Ministério da Educação foram assinados no ano 2005, no ano 2007 (com 22 escolas) e no ano 2010. Assim sendo, os primeiros 23 CA foram celebrados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/1998, contudo, o primeiro destes celebrou-se antes mesmo de ter sido publicada a matriz prevista nesse decreto (em anexo à Portaria n.º 1260/2007). O único CA celebrado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008 foi o mais recente, sendo que ainda não foi publicada nova portaria. Não obstante, os 22 CA celebrados em 10 de setembro de 2007 apontavam ser já um ensaio para o atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Os CA são acompanhados pelos Planos de Desenvolvimento da autonomia (que enquadram a proposta do contrato, nomeadamente através da sua operacionalização). A avaliação da sua implementação deverá resultar na produção de Relatórios Anuais de Progresso pelas escolas, acompanhados de pareceres das Comissões de Acompanhamento Local.

Apesar das medidas regulamentares definidas nos contratos, tem-se verificado uma inércia no faseamento do processo de contratualização da autonomia.

São então 24 as escolas e agrupamentos de escolas que aceitaram, no mínimo, “ir a jogo”⁹. Para um enquadramento e uma contextualização deste processo, apresentamos, no quadro 2, o mapeamento das escolas com contrato de autonomia por referência às respetivas direções regionais que as tutelam. Embora houvesse a intenção de trazer uma distribuição geográfica equilibrada, percebe-se aqui uma concentração na localização destas escolas, por um lado, mais no litoral, por outro, mais na zona norte, sendo interessante observar que quer o primeiro quer o mais recente contrato de autonomia celebrados são tutelados pela Direção Regional de Educação do Norte¹⁰.

Quadro 2: Distribuição das escolas e agrupamentos de escolas com contratos de autonomia pelas DRE

Celebração dos Contratos de Autonomia em Portugal(entre 2005 e 2010)			
Direção Regional de Educação	Escolas Secundárias ¹¹	Agrupamentos de Escolas ¹² (ou Escolas Básicas Integradas)	Totais
DREN (Direção Regional de Educação do Norte)	4	1*+ 4 +1**	10
DREC (Direção Regional de Educação do Centro)	2	3	5
DREL (Direção Regional de Educação de Lisboa)	2	3	5
DREAL (Direção Regional de Educação do Alentejo)	1	1	2
DREALG (Direção Regional de Educação do Algarve)	1	1	2
	10 ES	14 AE	24
*Primeiro contrato de autonomia celebrado. **Contrato de autonomia assinado em 2010.			

ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTRATOS DE AUTONOMIA

Opções metodológicas

A investigação que aqui se apresenta privilegiou uma abordagem qualitativa, num paradigma interpretativo e fenomenológico que se desenhou a partir da definição da problemática e tendo em conta as questões a que nos propusemos responder.

⁹ “O primeiro ano de governação por *contrato*” (Formosinho & Machado, 2009).

¹⁰ Importa registar que dois Agrupamentos de Escolas com CA são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

¹¹ As referências a ES englobam as Escolas Secundárias e também com 3º ciclo.

¹² As referências a AE englobam os Agrupamentos de Escolas e também as Escolas Básicas Integradas.

Ao perscrutarmos a relação epistemológica entre as metodologias qualitativas e as metodologias quantitativas, encontramos “duas posturas bastante diferentes, uma que toma partido de uma distinção dicotômica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo” [Lassard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990: 31 cit. in 2: 291]. É nesta postura de *continuum* que nos identificamos, já que as nossas opções metodológicas passam pontualmente pela mobilização de técnicas de recolha de informação que se associam comumente a metodologias quantitativas.

As diferentes técnicas mobilizadas permitiram conceber “um vaivém entre fases qualitativas e quantitativas, servindo estas últimas para evidenciar, então, as relações que aquelas irão permitir interpretar” [31: 116].

Neste sentido, a utilização de métodos quantitativos e qualitativos, trouxe a vantagem de poder “permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos” [Reichart & Cook, 1986, cit. in 32: 184].

Recolha Documental

O recurso à pesquisa bibliográfica e à recolha documental afigurou-se como um ponto de partida crucial, já que toda a investigação realizada necessita e pressupõe a existência de uma base teórica que permita um primeiro conhecimento e olhar contextualizado sobre a questão em estudo.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a implementação dos contratos de autonomia, decidimo-nos pela recolha de documentos inerentes a este processo, como sendo: contratos de autonomia, planos de desenvolvimento, relatórios do progresso anual, pareceres da comissão de acompanhamento local, planos de ação/intervenção dos diretores¹³. O conteúdo destes documentos trouxe então argumentos para as opções tomadas, não na riqueza de cada um mas exatamente enquanto corpus de análise variado. A documentação recolhida reporta-se a momentos diversos no processo de contratualização.

Como o corpus de análise era bastante extenso, submetemo-lo “a uma leitura ‘flutuante’ e a uma análise exploratória” [2: 307], sobretudo com anotações nos próprios documentos ou com sínteses das ideias presentes. Estes documentos são mobilizados tendo em conta informações genéricas que nos trazem um enquadramento da celebração e execução dos contratos de autonomia, bem como reforçam ideias e nos trazem particularidades neste processo.

¹³ Os Planos de Ação/Programas de Intervenção dos/as diretores/as integram este rol de documentos pela sua pertinência no plano das orientações para a ação, uma vez que foram elaborados já no processo de implementação dos contratos de autonomia.

Inquérito por Questionário

Nesta investigação que se desenvolve numa abordagem qualitativa, são mobilizados alguns dados quantitativos, como anteriormente referimos, por considerarmos que “O inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitas. Por outro lado, é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas”[33: 194].

Deste modo, o inquérito por questionário assumiu-se como técnica de recolha de dados nesta investigação, quer por permitir uma aplicação mais simplificada e pré-categorizada, quer pelo alcance individual e geográfico que atinge, evitando a implicação de demasiados custos, já que este foi enviado por correio eletrónico e preenchido pelos próprios inquiridos. Os inquéritos por questionário foram elaborados para serem aplicados a todos/as os/as diretores/as de escolas e agrupamentos de escolas com contrato de autonomia (24)¹⁴ no sentido de caracterizar os sujeitos – na dimensão pessoal e profissional – de conhecer as *razões* presentes nas suas motivações para o exercício da direção, as *atividades* e *preocupações* diárias nas suas práticas e as *representações* sobre autonomia, nomeadamente relacionadas com a implementação do contrato de autonomia.

O questionário assume-se de tipo misto já que foram realizadas questões de resposta aberta – agrupadas na primeira e depois na última parte – e questões de resposta fechada, estando agrupadas em cinco dimensões: pessoal, profissional, motivações, preocupações e representações de autonomia (princípios de ação autónoma). As possibilidades de resposta fechada apresentavam-se numa escala tipo Likert com sete níveis de concordância.

Considerando o universo da investigação (24), obtivemos 13 respostas que, embora diminuto em termos estatísticos, representam mais de 50% do total.

Entrevistas

Mobilizámos esta técnica com o propósito de recolher discursos que nos trouxessem informação em profundidade sobre a implementação do contrato de autonomia, nomeadamente num aprofundamento da compreensão da ação (ou das representações sobre a ação) da direção das escolas com contrato de autonomia, já que “os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” [34: 191]. Assim, é possível “retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” [34].

¹⁴ Este instrumento foi também aplicado aos/às Diretores/as de agrupamentos de escolas envolvidas no projeto sobre Climas de Escola do Observatório de Vida das Escolas (OBVIE) e do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi ainda alargada a sua aplicação (com as necessárias adaptações ao questionário) a outros atores dessas mesmas escolas. Neste trabalho apresentamos, evidentemente, os referentes às escolas com CA.

Recorremos a entrevistas semidiretivas com perguntas-guia (34: 194-195) agrupadas em três tópicos temáticos: Autonomia, Percurso pessoal e profissional (dos/as diretores/as) e Gestão democrática. Foram realizadas cinco entrevistas a diretores/as de escolas e agrupamentos de escolas. Os estabelecimentos de ensino dirigidos por estes/as diretores/as fazem parte da Direção Regional de Educação do Norte, tendo sido a proximidade geográfica um dos critérios de seleção dos entrevistados. Para além deste, tivemos em conta critérios relacionados com a especificidade da respetiva direção escolar e relacionados com a disponibilidade e colaboração manifestadas no decurso do estudo.

Deste modo, foi realizada a análise de conteúdo das respostas às questões abertas do inquérito por questionário e das entrevistas realizadas. Procedemos, então, e atendendo às opções metodológicas já mencionadas, à categorização tendo em conta a definição de categorias *a priori* e *a posteriori*, ou ainda através da combinação entre estes dois processos [35], já que “As categorias pré-existentes não são fixas nem definitivas, podendo ser eliminadas ou substituídas por outras, no moroso caminhar que é a categorização.” [36: 126-127].

Para cada categoria foram mobilizadas unidades de registo dos discursos em análise, tendo sido as dimensões e respetivas categorias “arrumadas” em grelhas de análise. Assim, desenvolveu-se um processo indutivo, mas também “um procedimento interactivo” [36: 126] entre a linguagem teórica e os textos sobre o qual incidiu a análise.

Análise Interpretativa¹⁵

As diferentes técnicas de recolha e análise de informação permitiram desenvolver uma triangulação compreensiva entre as diversas informações recolhidas.

A análise interpretativa dos dados está organizada em torno de três eixos interpretativos (trazidos a partir dos discursos dos próprios sujeitos) que, de certo modo, expressam a nossa perceção, o nosso entendimento, a nossa interpretação do modo como têm sido implementados os contratos de autonomia pelos/as diretores/as das escolas e agrupamentos de escolas, especificamente quanto aos discursos, aos sentidos e às representações destes/as nas suas preocupações e ocupações diárias, saindo (*re*)forçado o papel que estes assumem hoje nas escolas.

Assim, no primeiro eixo – *A coragem para puxar a corda* – apresentamos as tensões na procura da autonomia (ou do seu reconhecimento) e os sentidos que os sujeitos atribuem à autonomia (através do modo como a conceptualizam), numa articulação com as razões que presidem à candidatura (ou aceitação) do cargo de Diretor/a. Segundo a voz dos atores, percebe-se que:

¹⁵ Os dados recolhidos foram codificados de modo a garantir o anonimato das pessoas e das escolas envolvidas no estudo, sendo *DE* utilizado para diretores/as de escolas entrevistados; *N* e *X* para inquéritos por questionário respondidos.

“É assim, *a escola autónoma é uma ficção!*” (DE4). “a escola autónoma...mas isso não existe...eu acho que não se pode dizer que a escola é autónoma” (DE1).

“A autonomia não deixa lugar a espaços vazios de decisão, *é quem consegue puxar mais para si*. Nós temos que aproveitar quando eles estão distraídos e puxar um bocadinho para irmos tendo mais corda...” (DE1).

“não adianta que esteja no papel se o líder não perceber que *a autonomia passa por ter a coragem suficiente* para enfrentar as situações” (DE5).

Neste eixo, a autonomia emerge enquanto retórica e prática e reconhece-se que a ação autónoma está dependente da vontade dos atores.

O segundo eixo apresenta um balanço do contrato de autonomia sobre o impacto que estes têm tido nas escolas, atendendo às mais-valias e aos constrangimentos sentidos na implementação dos mesmos, fazendo emergir *O contrato de autonomia enquanto meta final*. Assim, este é reconhecido enquanto legitimador de práticas autónomas, mas reconhecem-se (quase) potencialidades no CA mantendo-se a vontade de renegociá-los.

“O contrato de autonomia veio quase consolidar o que já existia” (DE5).

“não é que se consiga fazer muito mais do que o que se fazia antes, acho é que *podemos legitimar*” (DE2).

“Implementamos e andamos para a frente.” (DE5).

“trabalho acrescido” (X1).

“não cumprimento de obrigações por parte do Ministério da Educação”; “zona de incerteza que decorreu da transferência de competências” (X5).

“em termos financeiros não há grande flexibilidade” (DE3)

“a escola terá mais um ano letivo pela frente de contrato – e, no final, terá que ser, em princípio, renegociável” (DE3).

O eixo interpretativo *“Formalmente sou eu que dou a cara”* é desenvolvido em torno da afirmação de um dos entrevistados que exprime, por um lado, o “peso” e a (re)centralidade que recai sobre a figura do Diretor, por outro, as possibilidades de uma ação consentânea, partilhada, num reforço de um projeto comum. Assim, na implementação dos CA é exigido

“equilibrar entre a nossa racionalidade e *a racionalidade normativa*” (DE2).

“posicionamento diferente e mais exigente” (N1)

“prestação de contas inerente” (X3). “mostrar eficácia e eficiência” (N5)

“Monitorização permanente dos resultados” (X5).

“preservar *valores democráticos*” (X1). “*Mobilização dos atores*” (X5).

Reconhece-se ainda que,

“estou num lugar de decisão, sou eu quem assume as responsabilidades” (DE4).

“(...) as pessoas continuam a ouvir as equipas” (DE1).

Num olhar global, os discursos analisados assentam numa hibridez entre as *preocupações de eficácia* e as *preocupações de ordem relacional*, salientando-se a

centralidade/responsabilização do papel de diretor, assim como uma certa urgência na concretização de tarefas.

As (Pre) Ocupações dos/as líderes nas escolas com CA fazem emergir neste estudo a possibilidade de *lideranças flutuantes* entre os princípios da ação e a urgência das tarefas diárias, equilibrando uma racionalidade democrática e participativa e uma racionalidade instrumental e económica, em que flutuam as possibilidades de ação e de delegação de competências e de poderes para membros nas estruturas intermédias. Estas lideranças surgem então com uma visão do líder arriegado numa perspetiva democrática e, simultaneamente, numa racionalidade estratégica e conduzem-nos a um entendimento necessariamente ético da gestão e da direção escolar [18].

SÍNTESE INTERPRETATIVA: O (DES)CRER DOS/DAS DIRETORES/AS DE ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTRATOS DE AUTONOMIA

Considerando os eixos apresentados como disposição da nossa análise interpretativa, pretendemos traçar algumas reflexões analíticas que se prendem fundamentalmente com três aspetos emergentes ao longo do estudo:

- Percebe-se o desânimo e, simultaneamente, a luta dos/as diretores/as em perseguir objetivos no sentido da ação autónoma e do reconhecimento e valorização dos projetos desenvolvidos (ou em desenvolvimento) nas “suas” escolas, no desenvolvimento de *autonomias sensatas* [2; 13], contudo prevalece uma forte retórica em torno da autonomia trazendo um hiato entre esta e a prática autónoma.
- Esta “procura” da autonomia, num lento processo que prevê a descentralização, através da transferência de competências para as escolas, permite-nos perceber que os contratos de autonomia podem de facto servir para uma tomada de decisão autónoma, mas que carece de celeridade numa efetiva descentralização nos vários níveis da organização, respeitando, aliás, os compromissos do Ministério patentes no contrato de autonomia. Do mesmo modo, cabe às escolas com CA superarem-se e trabalharem as possibilidades da ação humana, como sugerem os pareceres das CAL¹⁶: “recomenda a prossecução de esforços no sentido do fomento da evolução e progressos constatados para o horizonte de vigência do presente Contrato de Autonomia” ou “A Comissão de Acompanhamento Local exorta a escola e os seus profissionais a continuarem o esforço de desenvolvimento organizacional e sugere o aprofundamento da auscultação dos diversos catores...” reconhecendo que “seria importante quantificar metas mais ambiciosas”.

¹⁶ Relatórios de 2008 e 2009 das Comissões de Acompanhamento Local.

- A (re)centralidade da figura do Diretor aponta para alterações pouco significativas na dinâmica organizacional, contudo reafirmando a responsabilização deste numa prestação de contas inerentes à sua função de execução e de orientação, que pode apontar até para uma certa desresponsabilização do Estado enquanto principal regulador da educação pública, trazendo a transferência de responsabilidades da administração estatal para as organizações periféricas [37] e exigindo “maior democraticidade e transparência” (DE2).

A partir destas percepções, a autonomia pode então depender de um reconhecimento político no sentido de legalizar a ação autónoma, pela descentralização ou sua contratualização, mas esta não está dependente da Administração central nem dos dispositivos normativos. Ela é intrínseca à própria ação dos indivíduos e das organizações. Assim, se a lógica reguladora (e regulamentadora) se salienta, não podemos descurar as capacidades políticas (e micropolíticas) dos diferentes atores na escola, capazes de (re)forçar uma lógica emancipadora e de permitir uma (re)politização pelo agir conflituante e social dos sujeitos. Não se ignoram então perspectivas de poder e de relações assimétricas, mas também não se impõe para as organizações e para os actores unicamente uma lógica reprodutora. Admite-se assim nos discursos que “as escolas têm que assumir e discutir com o Ministério da Educação” (X8).

Se as preocupações na direção de uma escola com CA estão fortemente debaixo de racionalidades técnico-instrumentais ou de procedimentos burocráticos mas, simultaneamente, as atividades que se desenvolvem apontam para práticas de ação autónoma (ainda que incipientes ou em crescendo), trazendo ocupações com questões democráticas, é então necessário que haja um rumo definido, onde são salvaguardadas as metas e os princípios da educação pública e onde são garantidos os recursos necessários à sua prossecução, assegurando a concretização de princípios éticos e de justiça [7]. Um rumo nas escolas e para as escolas, fundado nas pessoas e com as pessoas.

A manutenção de discursos retóricos em torno da autonomia parece assim uma engrenagem que dá força ao próprio processo.

Percebendo a coexistência do executor eficaz e do líder democrático, num emergir de *lideranças flutuantes* com o (re)forço do papel do diretor, destacamos que não cremos numa escola autónoma que não reconhece e não desenvolve a autonomia dos seus intervenientes. Deve “nascer” na escola a vontade e o querer da autonomia.

Defendemos a escola enquanto agência humana [2], enquanto lugar de inovação, de práticas democráticas e emancipatórias; *cremos e queremos* uma ética da administração em torno dos valores, dos afetos, do diálogo, numa “ética da comunicação e da relação” [2]. Entendemos assim ser também possível reforçar a autonomia da escola pública numa ética da justiça [7: 72], num aprofundamento e garantia de preocupações democráticas, considerando os saberes, a emoção, a justiça e o cuidado.

REFERÊNCIAS

- [1] FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- [2] FERREIRA, Elisabete (2007). *(D)Enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção de Autonomia na Escola Secundária*. Porto: FPCE – Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.
- [3] FERREIRA, Elisabete & Silva, Ana Isabel (2010). O que é a autonomia no contrato de autonomia da escola pública?, comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso Brasileiro, Porto, junho de 2010.
- [4] SERGIOVANNI, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança Escolar: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- [5] ALVES, José (1999). “Autonomia, participação e liderança”, in Carvalho, Angelina, Alves, Matias e Sarmiento, Jacinto. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa, 15-32.
- [6] ESTÊVÃO, Carlos (2000). “Liderança e Democracia: o Público e o Privado”, in Costa, J. A, Mendes, A. N. e Ventura, A. (orgs.). *Liderança e Estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade.
- [7] ESTÊVÃO, Carlos (2004). *Escola, justiça e autonomia – Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.
- [8] COSTA, Jorge (2000). “Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”, in Costa, J. A, Mendes, A. N. e Ventura, A. *Liderança e Estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade.
- [9] SARMENTO, Manuel (2000). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- [10] LIMA, Licínio (2009). “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal.”, [on-line] <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>
- [11] FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2000). “Autonomia, projeto e liderança”, in Costa, J. A, Mendes, A. N. e Ventura, A. (orgs.), *Liderança e Estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade.
- [12] BARROSO, João (2000). “Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da Democracia”, in Costa, J. A, Mendes, A. N. e Ventura, A. *Liderança e Estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade.
- [13] FERREIRA, Elisabete (2009). “(D)Enunciar as Autonomias na Governação da escola Pública Portuguesa como contributo compreensivo da Mediação Organizacional”, in Simão, Ana, Caetano, Ana Paula & Freire, Isabel (org.), *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa.Fora de Coleção, 8, 171-181.

- [14] SARMENTO, Manuel (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- [15] BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa: Ministério da Educação;
- [16] BARROSO, João (1995). “Para uma abordagem Teórica da Reforma da Administração Escolar: a Distinção entre Direcção e Gestão”, *Revista Portuguesa de Educação*, 1995, 8 (1), 33-56, I.E.P Universidade do Minho.
- [17] BARROSO, João (2003). “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”, in J. Barroso (org.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, 19-48.
- [18] FERREIRA, Elisabete & Silva, Ana Isabel (2010a). Ética e Administração da Educação, comunicação apresentada em Congresso da AFIRSE – XVII Colóquio, Lisboa, fevereiro de 2010 (em publicação).
- [19] HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l’Agir Communicationnel* (I e II). Paris : Fayard.
- [20] FULLAN, Michael (2002). “Leadership and Sustainability”. *Principal Leadership*, vol. 3, nº 4. http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm, [24/01/2010].
- [21] HARGREAVES, Andy e FINK, Dean (2006). *El liderazgo sostenible – Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Edições Morata.
- [22] CARVALHO, Angelina (1999). “A difícil autonomia”, in Carvalho, Angelina, Alves, J. Matias e Sarmento, M. Jacinto. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa, 7-14.
- [23] SARMENTO, Manuel (1999). “Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas”, in Carvalho, Angelina, Alves, J. Matias e Sarmento, M. Jacinto. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa, 33-45.
- [24] BARROSO, João (1998). *Educação para Todos – Escolas, Projetos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*, Lisboa: Ministério da Educação.
- [25] LEITE, Carlinda (2005). “A Territorialização das Políticas e das Práticas Educativas”, in C. Leite (org.) *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora, 15-31.
- [26] PACHECO, José (2000). “Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?”, *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, 139-161.
- [27] ADÃO, Maria Gama (2009). *Contratos de autonomia – descentralização, desconcentração, (re)centralização. Que poderes conferiu às escolas?* Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação.
- [28] LIMA, Licínio (2006). “Administração da Educação e Autonomia das escolas, in Licínio Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves e Rui Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 4-65.
- [29] FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2000). “Vontade por decreto. Projecto por contrato – Reflexões sobre os contratos de autonomia”, in Formosinho, João,

- Ferreira, Fernando Ilídio e Machado, Joaquim, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa, 91-115.
- [30] MARTINS, Maria Fernanda (2009). Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição. Braga: Universidade do Minho [Tese de Doutoramento].
- [31] GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- [32] CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela (1998). Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- [33] FERREIRA, Virgínia. (1987). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, in SILVA, A. Santos e PINTO, J. Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 149-196.
- [34] QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc (1995). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- [35] VALA, Jorge (1986). “A Análise de Conteúdo”, in SILVA, A. Santos e PINTO, J. Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- [36] TERRASÊCA, Manuela (2002). “Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo.” in Referências subjacentes à estruturação de práticas docentes: a análise dos discursos dos/das profesosres/as. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto [Dissertação de Mestrado], 120-128.
- [37] BARROSO, João (2006). “A Investigação sobre a Regulação das Políticas Públicas de Educação em Portugal”, in J. Barroso et al. (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação, Espaço, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 9-34.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei nº 115A/1998 de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Portaria nº 1260/2007 de 26 de setembro – Regulamentação para a celebração dos contratos de autonomia.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Assessoria e Autoavaliação: Uma experiência de intervenção em contexto TEIP

Carla Figueiredo¹, Preciosa Fernandes²

Resumo — Este texto dá conta de um processo de investigação-intervenção desenvolvido num Território Educativo de Intervenção Prioritária, sob a problemática da Autoavaliação de instituições escolares. Foi objetivo deste trabalho produzir conhecimento sobre a temática, bem como responder a necessidades identificadas junto da escola. O processo desenvolveu-se em dois pólos: investigativo com intenção de aprofundamento do saber sobre a avaliação e, mais especificamente, a autoavaliação, realizado através do estudo de referenciais teóricos, ao qual se aliou um estudo das disposições e solicitações legais e normativas existentes sobre o processo de avaliação das escolas/agrupamentos de escola. De igual modo procuramos perceber a realidade vivida nos Territórios de Intervenção Prioritária aprofundando o conhecimento sobre as suas dinâmicas, necessidades e intenções gerais e relativa à autoavaliação. E interventivo, na forma de assessoria junto da equipa de autoavaliação, fundamentada no estudo prévio e com objetivo de apoiar a equipa na realização do processo, com vista à agilização do mesmo e promoção de crescimento da equipa. Neste texto vamos dar conta das dinâmicas de realização do trabalho, bem como principais conclusões tais como o facto de a autoavaliação ser ainda desconhecido e provocador de inseguranças, e as equipas escolares necessitarem e beneficiarem largamente do apoio de profissionais especializados.

Palavras-chave — Autoavaliação, Investigação, Intervenção, Assessoria

INTRODUÇÃO

A problemática da avaliação é cada vez mais um ponto essencial no campo educativo, quer estejamos a falar da avaliação dos alunos quer no que toca à avaliação das instituições, nomeadamente as instituições escolares. Diversos autores e profissionais têm vindo a

¹ Carla Figueiredo concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio de Currículo, Escola e Gestão Educacional, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente na condição de Bolseira de Investigação no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. carlafigueiredo86@gmail.com

² Preciosa Fernandes é professora associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. preciosa@fpce.up.pt

construir e apresentar teorias e modelos para o desenvolvimento de avaliações nos vários contextos, procurando desmistificar o modo mais adequado de desenvolver avaliações. De facto, assistiu-se, ao longo dos tempos, a uma evolução do conceito de avaliação, questão que irei focar num ponto seguinte.

No que à avaliação de instituições educativas diz respeito, aliado às teorias e modelos teóricos existentes, encontramos ainda diretrizes político-legais que visam orientar o processo de avaliação das mesmas. Dentro da avaliação das instituições escolares podemos referir avaliações externas e autoavaliações, sendo estas últimas o foco do trabalho que aqui se apresenta.

No entanto, apesar dos vários modelos, teorias e diretrizes legais existentes, a autoavaliação das escolas constitui-se, ainda hoje como um foco de insegurança e desconhecimento, pelo que os sujeitos responsáveis pelo seu desenvolvimento encontram no mesmo um obstáculo e fonte de dúvidas.

Esta dificuldade e desconhecimento por parte das instituições escolares tornou-se por demais evidente numa instituição específica, um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), para o qual o processo de autoavaliação era ainda uma novidade, apresentando interesse e necessidade de apoio profissionalizado para o desenvolvimento do mesmo.

Tendo em conta esta realidade de desconhecimento e necessidade de apoio por parte das Escolas e Agrupamentos de Escola, considerou-se fundamental o desenvolvimento de um trabalho que permitisse, por um lado, a produção de conhecimentos sobre a temática e, por outro, o apoio ativo e efetivo ao referido processo no contexto supramencionado.

Deste modo, o trabalho que se encontra na origem deste texto desenvolveu-se em dois eixos: investigação e intervenção. Através da investigação procurou-se a construção de saber sobre a questão da autoavaliação das escolas, que por sua vez se constituiu como ponto de partida para uma intervenção contextualizada. Esta última, visando o apoio ao processo de autoavaliação, tomou a forma de assessoria.

DEFININDO A PROBLEMÁTICA

O campo educativo tem sido alvo de constante atenção na nossa sociedade, quer por parte de legisladores e governadores, quer por parte de teóricos e estudiosos, e mesmo pelos profissionais que nele trabalham e seus implicados diretamente (alunos e pais). A educação no geral apresenta um elevado grau de diversidade e complexidade, sendo que podemos identificar vários campos e focos de interesse. Podemos falar em adequação e contextualização curricular, administração e gestão educacional, formação de professores, entre outros assuntos que se desdobram em variadas valências.

Como referido na Introdução, a avaliação tem vindo a ganhar relevo na vida das sociedades, constituindo-se como um dos focos de atenção e interesse. Alguns motivos desse relevo são, por exemplo, a preocupação constante com o sucesso/insucesso dos alunos,

passando pela avaliação de serviços e instituições, e particularmente, no que toca à avaliação de instituições educativas (escolas e agrupamentos de escola). Parece existir uma crescente preocupação com a qualidade dos serviços prestados, bem como a prestação de contas relativamente aos mesmos.

No caso da avaliação das escolas, podemos já traçar uma linha evolutiva desde as avaliações externas até aos processos de autoavaliação. De verdade, Alaiz et al [1] referem que desde 1998 que as escolas são alvos de avaliações externas, tendo sido estabelecido em 2002 a obrigatoriedade de realização de autoavaliações.

Sendo esta obrigatoriedade tão recente, parece-nos compreensível que à sua volta ainda encontremos várias questões, dificuldades e desconhecimento, nomeadamente por parte dos elementos e sujeitos que vivem o quotidiano escolar em toda a sua extensão.

O contacto com algumas escolas/Agrupamentos de Escola revelou esse mesmo facto, a avaliação constituía um desafio sobremaneira, especificamente pela falta de conhecimentos teóricos e sobretudo práticos sobre o processo. Deste modo a autoavaliação de uma Escola ou Agrupamento de Escola, na sua complexidade e dentro da já de si preenchida dinâmica escolar, surgia como um ponto onde o apoio especializado se torna crucial. Aliás, esta necessidade de apoio foi por nós identificada em algumas instituições, tendo sido declarada por elementos das mesmas. Assim, consideramos o processo de autoavaliação um foco de trabalho relevante.

Na lógica de trabalho adotada por nós, e tendo por base a realidade que envolve a autoavaliação das escolas, consideramos que seria importante desenvolver um trabalho que se constituísse em dois momentos, interdependentes e mutuamente enriquecedores: investigação e intervenção.

Dada a necessidade de apoio externo apresentada pelas instituições escolares, surgiu como opção mais viável, a realização de uma intervenção assente na lógica de assessoria cuja dinâmica vai ao encontro das necessidades da instituição, procurando constituir-se como apoio com vista à agilização e desenvolvimento do processo, bem como promoção da autonomia dos sujeitos para futuras ações. No entanto, acreditamos que toda a intervenção deve ser contextualizada e realizada conscienciosamente, pelo que consideramos a necessidade de um estudo prévio que nos dotasse de conhecimentos específicos e aprofundados sobre o foco de intervenção – a autoavaliação – e sobre o contexto onde a se realizou.

Por questões logísticas, o trabalho de intervenção desenvolveu-se apenas junto de um TEIP, ainda que o trabalho de investigação tenha assumido contornos mais abrangentes.

AValiação, AUTOAValiação E ASSESSORIA – UM ENQUADRAMENTO

Avaliação – traçando a evolução

O conceito de avaliação apresenta-se como plural, não nos sendo possível apontar ou referir uma definição única. No entanto, podemos apontar várias perspectivas em torno do conceito, que se construíram ao longo dos tempos com a evolução de pensamento e mentalidades, a par de quase todos os conceitos sociais e educativos.

Guba & Lincoln [2] apresentam-nos uma linha evolutiva do conceito de avaliação, considerando quatro gerações distintas que vão desde uma geração de avaliação direcionada para a medição “a primeira geração da avaliação pode ser legitimamente designada *geração de medição*. O papel do avaliador era técnico” [2: 26]. Esta primeira geração recorda-nos, por exemplo, a avaliação sumativa realizada por muitos docentes aos seus alunos, cujo objetivo era meramente a quantificação dos resultados e o posicionamento dos alunos em escalas pré-definidas. Os autores apresentam uma segunda geração de avaliação direcionada para os objetivos de avaliação, sendo o enfoque colocado no ato de assinalar os pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente aos objetivos estabelecidos [2]. A geração seguinte centra-se no julgamento, isto é, na construção de um juízo de valor relativamente ao alvo de avaliação [2]. Finalmente, os autores referem a última e quarta geração, esta mais complexa, que vê a avaliação como um processo negociado, realizado em coautoria. Nesta perspectiva a intenção subjacente à avaliação é o envolvimento dos sujeitos e a fomentação de hábitos de reflexão e participação ativa nos processos, trabalhando conjuntamente para o alcance de melhorias. Recorrendo às palavras dos autores podemos definir a quarta geração de avaliação como

um casamento de uma focalização interessada – usando os pedidos, preocupações e problemas dos implicados como elementos organizativos – e uma metodologia construtiva – pretendendo desenvolver um julgamento consensual entre implicados que anteriormente possui ideias diferentes, talvez conflituosas [...] O esforço para criar construções conjuntas, colaborativas e partilhadas, solícita e honra os contributos dos vários implicados e fornece-lhes um certo controlo sobre a natureza da actividade de avaliação. É educativo e “empoderador”, enquanto preenche todas as expectativas de fazer avaliação, principalmente juízos de valor [2: 184]

À semelhança dos autores acima citados, podemos referir igualmente outros como Leite, Rodrigues e Fernandes [3] que concebem a avaliação como um processo formativo, com vista à produção de conhecimento e de melhoria. Do mesmo modo, podemos referir-nos a discursos legais, nomeadamente os que se referem ao funcionamento das instituições escolares, presentes em textos normativos que apontam no sentido de uma avaliação que vise a produção de conhecimento como base de trabalho para futuras melhorias, dos quais é exemplo o Decreto-lei nº55/2008 [4].

Estes exemplos vêm corroborar a ideia de que, no panorama socioeducativo atual, a avaliação é concebida como um instrumento útil, um processo que se deve realizar com concentração de esforços e participação de todos os envolvidos, constituindo-se como ponto de partida para um trabalho igualmente conjunto, no sentido da melhoria.

Apesar de ainda nos ser possível encontrar traços e práticas das quatro gerações que aqui apresentamos, podemos afirmar que, ao nível discursivo, é o tipo de avaliação contido na quarta geração que hoje se considera mais acertada e se procura praticar, quer na avaliação escolar de alunos, quer nos próprios processos avaliativos de instituições e sujeitos pertencentes a instituições.

No que à avaliação de instituições educativas diz respeito, esta é vista por alguns autores como “ponto de partida para a organização de mudanças positivas [...] que comprometam todos os elementos da comunidade escolar na identificação dos seus pontos fracos e dos seus pontos fortes” [3: 22]. É nesta linha de pensamento que encontramos a autoavaliação das instituições escolares

Dentro desta última geração, podemos encontrar vários tipos de avaliação. Se a avaliação sumativa nos parece encaixar-se na 1ª Geração, uma avaliação mais formativa já se encontra incluída na 4ª Geração, assim como a autoavaliação. E é precisamente neste último tipo que vamos agora focar a nossa atenção, quer ao nível teórico, quer ao nível do discurso legal.

Autoavaliação das escolas – a perspetiva teórica e a perspetiva legal

Tal como já referimos, o processo de autoavaliação pode inclui-se na última perspetiva apresentada, dado constituir-se como um processo desenvolvido pelos próprios alvos da avaliação, no sentido de identificação de pontos essenciais no trabalho desenvolvido, e posterior reflexão sobre os mesmos, com vista ao trabalho futuro para a melhoria e desenvolvimento. Vamos agora referir-nos à autoavaliação de instituições escolares.

Podemos definir o conceito de autoavaliação com recurso a Alaíz et al [1] como sendo um processo de melhoria que se desenvolve em conjunto e parceria entre os sujeitos do contexto, capaz de produzir conhecimentos sobre o contexto avaliado que, por sua vez, deve ser utilizado para mudanças e ações significativas e necessárias.

As escolas e agrupamentos de escola possuem, para além da obrigatoriedade do processo de autoavaliação, de várias motivações para o desenvolvimento do mesmo. Podemos apontar o facto de, no âmbito da maior autonomia concedida, as escolas se verem a braços com questões de prestação de contas, visto que “a autonomia não é efectivamente uma dádiva, ou seja, em troca de alguma autonomia, as escolas devem prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem” [1: 31].

Do mesmo modo, ao realizarem autoavaliação as escolas podem identificar pontos fortes e pontos de melhoria, antecipando possíveis solicitações por parte de entidades avaliadoras externas.

Mas sobretudo, e indo ao encontro da definição que aqui apresentamos, a realização de autoavaliação permite às escolas produzir conhecimento sobre a sua própria realidade, refletindo sobre o mesmo e com base nessa reflexão, trabalhar para a melhoria da sua oferta educativa, das condições de trabalho e do trabalho realizado, o que se refletirá no ambiente da escola e nos resultados alcançados, afinal, como nos diz Leite, “São estes procedimentos de reflexão e de avaliação que dão sentido ou, até, conferem uma verdadeira autonomia ao exercício profissional dos/as professores/as e que cimentam projectos educativos adequados aos diversos contextos, por permitem uma não submissão a mandatos exteriores e estandardizados de intervir e de formar” [5: 59].

Assessoria – definindo um conceito

À semelhança do conceito de Avaliação, também a Assessoria evoluiu ao longo dos tempos. Bolívar [6] diz-nos que a assessoria era anteriormente vista como um processo pelo qual um agente externo assegurava a aplicação e realização de mudanças previamente estipuladas.

Atualmente, e especificamente no que à assessoria às escolas diz respeito, esta visão foi ultrapassada, sendo a assessoria um serviço pelo qual um agente externo presta apoio às escolas para realização de mudanças, abandonando a postura impositiva e trabalhando como um parceiro nos processos em curso. De facto, o assessor procura “trabalhar com” as equipas da escola, numa lógica semelhante à que Leite [5] designa por “amigo crítico” que define como alguém que

transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspetos em jogo... alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos [5: 97].

Na perspetiva de Bolívar [6] os assessores são “facilitadores de processos que permitam adequar as inovações e reconstruí-las de acordo com as suas perspetivas e contextos” [5: 208], sendo que o que importa “é a natureza pedagógica/educativa da assessoria, destinada a apoiar/facilitar o desenvolvimento curricular nas escolas” [5: 209].

Assim, assessorar implica um trabalho conjunto com os elementos das equipas escolares, sem que um único elemento, com recurso ao seu estatuto profissional, se sobreponha e comande o processo. Pretende a partilha e trabalho colaborativo entre todos, conjugando esforços no único sentido: o de realizar mudanças de forma harmoniosa e positiva para todos os envolvidos e implicados no contexto. A intenção última de um trabalho de assessoria é auxiliar à construção de autonomia dos sujeitos, apoiando-os no necessário, promovendo momentos de reflexão, trabalho, partilha e crescimento.

O PERCURSO

Na Introdução, referimos que o trabalho que originou este texto desenvolveu-se em dois eixos: *investigação*, que possuiu uma componente inicial mais formal, mas que constituiu uma constante ao longo de todo o processo, e *intervenção*, que se baseou no estudo prévio e constituiu um momento de trabalho ativo e efetivo. A intervenção assumiu a forma de *assessoria*.

Considerarmos que uma intervenção deve ser precedida de um estudo da realidade em questão, razão pela qual o processo investigativo foi tão importante. De igual modo, concebemos a intervenção como um trabalho de parceria, conjunto e colaborativo entre o “interventor” e os elementos do contexto.

Ainda que o processo de intervenção não possa ser totalmente diferenciado da investigação, visto a partir de determinado ponto, serem interdependentes, vamos aqui apresentá-los separadamente. Nos pontos que se seguem daremos conta do porquê da escolha deste modo de trabalho, bem como dos processos de desenvolvimento de cada um dos eixos.

O desenvolvimento da Investigação

Tendo por base a realidade do contexto TEIP em conjugação com a pluralidade e complexidade do processo de autoavaliação e as diretrizes existente para o desenvolvimento do mesmo, e assumindo que nenhuma intervenção deve ser desempenhada sem um conhecimento contextualizado e específico da situação a intervir, urgiu iniciar o trabalho por um processo de investigação. Com esta pretendíamos produzir um saber sobre o conceito e processo de autoavaliação, bem como um conhecimento da realidade vivida nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, servindo este conhecimento como ponto de partida para a intervenção a realizar.

De acordo com o carácter do trabalho a realizar, a opção por uma metodologia de investigação qualitativa pareceu-nos a mais acertada, uma vez que nos permitiu aprofundar os conhecimentos contextualmente e alcançar um melhor entendimento da situação estudada. Ao nível dos métodos utilizados, a opção passou pela análise de conteúdo de documentos legais e formais, bem como pesquisa bibliográfica, numa primeira fase. Numa segunda fase optamos pela realização de observação/participação (este facto será explorado na continuação deste ponto) e, ainda, numa fase final, a realização de uma entrevista.

Assim, o primeiro passo foi estudar os TEIP enquanto medida política, procedendo à análise de normativos e decretos-lei [4 e 7] que orientaram e orientam a medida TEIP construindo um enquadramento político-educativo dos TEIP. Este estudo permitiu a identificação das lógicas e intenções subjacentes à concretização da medida política.

Após esta fase foi então necessário procurar perceber como os as Escolas e Agrupamentos de Escola adotaram as diretrizes legais e constituíram como TEIP, isto é,

perceber de que modo discurso normativo foi apropriado pelas instituições escolares. Para tal, consideramos que a melhor forma passaria pelo recurso aos Projetos Educativos (PE) de TEIP, uma vez que estes são o documento formal produzido pelas instituições com vista à apresentação dos seus modos de trabalho e objetivos. Falamos no plural quando nos referimos a PE uma vez que, no nosso entender, seria mais vantajoso realizar a análise de, pelo menos, dois PE, verificando assim ponto de confluência e pontos de distanciamento nos projetos entre si, e de acordo com a legislação orientadora. Este trabalho consistiu, então, numa análise comparativa dos PE de dois TEIP entre si e em relação ao Despacho-normativo n.º 55/2008, regulador da medida TEIP. Optamos, assim, pela realização de análise de conteúdo assente num sistema categorial como o apresentado por Bardin [8].

Para a realização desta tarefa, foi necessária a construção de uma grelha de análise dos projetos educativos, que servisse de referencial teórico permitindo uma análise cuidada e consciente à semelhança do que nos diz o autor Gérard Figari [9]: “O processo de avaliação consistiria então numa reflexão... sobre o desvio entre o referente... e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou para esta medida” [9: 48].

Os passos apresentados até ao momento permitiram, então, um conhecimento mais abrangente dos TEIP, suas lógicas de construção e aplicação, bem como trabalho que neles é desenvolvido.

Dado o foco deste trabalho, passamos de um estudo generalizado para um aprofundamento nas questões de maior interesse: a autoavaliação. Também neste caso foi necessário recorrer a uma contextualização teórica e legal sobre o processo de autoavaliação.

Num primeiro momento, procedeu-se à recolha e consulta de referenciais teóricos sobre Avaliação, que auxiliasse no desenvolvimento de maior entendimento sobre o conceito e processos inerentes, focalizando posteriormente na autoavaliação e que já apresentamos no ponto 3 deste texto. Findo este processo de consulta e recolha bibliográfica, passamos para um estudo do panorama legal da autoavaliação das escolas, que nos permitiu traçar uma linha evolutiva da presença de processos avaliativos em instituições escolares, mas, sobretudo, perceber as intenções os objetivos subjacentes à obrigatoriedade da autoavaliação, bem como as diretrizes existentes para a sua realização.

Mais uma vez, após a contextualização, foi necessário direcionar olhares para o contexto TEIP, pelo que procuramos, nos PE analisados, os pontos referentes à autoavaliação, desde os objetivos e intenções declarados, até ao planeamento e metodologia que pretendiam seguir. Deste modo foi possível situarmo-nos e posicionarmo-nos no mesmo ponto do TEIP onde a intervenção se iria realizar e, assim, trabalhar em sintonia com os sujeitos e agentes do mesmo.

Até este ponto apresentamos a dinâmica de investigação inicial constituída como momento de contextualização e construção de entendimento sobre o assunto a trabalhar e a realidade em questão. No entanto, a investigação realizada não termina aqui. Juntamente com o estudo do PE-TEIP, procedeu-se à observação e participação em reuniões da equipa responsável pela autoavaliação do TEIP onde a intervenção se iria desenvolver. Este processo

de observação-participação permitiu complementar as percepções provenientes da análise de conteúdo do PE com os verdadeiros discursos dos sujeitos envolvidos no processo de autoavaliação, proferidos pelos próprios e ouvidos na primeira pessoa. Este “momento” decorreu durante todo o processo interventivo, tendo-se revestido de crucial importância pois foi com base nas constantes trocas de informação e discussões que foi possível desenvolver um trabalho harmonioso e de real utilidade.

Podemos, assim, afirmar que após um momento de investigação mais teórica, de documentos e textos, a investigação mais prática (observação-participação) se desenvolveu ao mesmo tempo que a intervenção, num entrelaçar rico e dinâmico. Como resultado deste processo foram produzidas notas de terreno que se constituíram como diários das dinâmicas vividas e dos momentos mais significativos, permitindo a recolha de informação em tempo real e contextualizada, e cuja análise posterior se revelou de extrema importância nas ações e participações seguintes, ao apontar direções, factos e pontos de interesse e necessidade. Assumimos as notas de terreno como instrumento útil à compreensão de todo o processo e à adoção de uma postura adequada, de acordo com a perspectiva de Fetterman [10] que as concebe como “formas de um estágio inicial de análise durante a recolha de dados, contendo informação bruta necessária para uma análise elaborada posterior” [10: 107].

Por fim, existiu um último momento de recolha de informação, cuja intenção foi a de produzir um balanço final sobre o modo como todo o processo vivido foi enriquecido. Para tal realizou-se uma entrevista semidiretiva à diretora do TEIP em questão que foi posteriormente alvo de análise de conteúdo. Optámos por uma entrevista semidiretiva uma vez que consideramos ser um instrumento útil de recolha de informação pelo seu carácter organizado mas simultaneamente aberto, que permite recolher dados diretamente da fonte, e assim perceber a visão, percepções e discurso dos sujeitos, indo ao encontro da definição apresentada por Bogdan & Biklen [11] “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” [11: 134].

Para tal, foi construído um guião de entrevista com questões e pontos que pretendíamos ver focados nas respostas, mas com abertura para exploração e desenvolvimento por parte da entrevistada.

Assessoria – desenvolvendo a intervenção

Na segunda secção, referimos que a intenção subjacente à intervenção era, de acordo com as necessidades identificadas e o carácter do trabalho a realizar, trabalhar com os sujeitos do contexto em equipa, procurando apoiar e auxiliar os mesmos no desenvolvimento da autoavaliação, agindo como facilitadoras do processo e permitindo um crescimento e maior capacitação dos sujeitos, por si construído e alcançado.

Assim, a assessoria, no sentido apresentado por Bolívar “*Trabalhar “com” em vez de intervir “em”*” [6], no quadro dos argumentos apresentados, assumiu a forma preferencial de

intervenção, pelo seu carácter colaborativo, construtivo, capacitador e promotor de mudanças e desenvolvimento. Esta postura vai, igualmente, ao encontro do “amigo crítico” apresentado e defendido por Carlinda Leite [5].

O trabalho de assessoria em si desenvolveu-se ao longo de todo o tempo vivido no contexto TEIP, através de momentos de partilha de experiências; partilha de opiniões com os sujeitos da equipa de autoavaliação, estes momentos pretendiam constituir-se como momentos de reflexão e discussão em torno dos vários tópicos inerentes ao processo, tais como: planeamento e organização do processo de autoavaliação, meios de recolha de informação e construção/adaptação de instrumentos adequados à tarefa, processos de tratamento da informação recolhida, meios de disseminação das conclusões, entre outras dinâmicas de igual importância. Sendo que não nos limitamos às discussões e reflexões, mas após as mesmas, passamos à atividade prática de desenvolvimento de instrumentos e do próprio processo. Durante todo o tempo procedemos à escuta ativa que permitiu a identificação de necessidades e a atenção aos elementos do terreno, e que nos guiou ao longo de todo o processo, conjugando-se este cuidado com a observação e a investigação realizadas anteriormente.

Esta dinâmica de partilha e trabalho conjunto pretendeu fomentar e criar oportunidades de crescimento e autonomização dos elementos da equipa. De facto, a intenção última da intervenção realizada era a de prestar um apoio útil e, de modo subtil, ganhar terreno e espaço, para, na altura certa abandonar este mesmo espaço, tornando a presença do assessor quase desnecessária, isto é, no final do processo pretendia-se ter auxiliado a equipa no trabalho a desenvolver, de modo a que este mesmo auxílio prestado deixasse de ser necessário e a equipa se tornasse totalmente autónoma.

CONCLUSÕES DE INVESTIGAÇÃO

Qualquer processo de investigação resulta no alcance de algumas conclusões e resultados. No caso do trabalho aqui apresentado consideramos ter mais sentido a apresentação dessas mesmas conclusões ser dividida em dois pontos: um referente aos momentos iniciais e outro referente aos momentos em que investigação e intervenção se desenvolveram em sincronia.

Perceções do estudo inicial

O estudo inicial relativo aos Projetos Educativos de dois TEIP, e mais atentamente do PE do TEIP assessorado, remeteu-nos para as seguintes conclusões:

- Os dois projetos educativos apresentam um discurso são ricos em conteúdo, seguindo as orientações presentes na legislação reguladora, no que à estrutura diz respeito, no entanto, não perdem a especificidade inerente ao contexto a que se referem;

- Há coerência entre os objetivos enunciados e as Ações planeadas para os alcançar. As Ações vão ao encontro das iniciativas nacionais (PNL, PAM...), mas são também inovadoras e pensadas no contexto;
- Ambos os PE possuem, como principal prioridade, a promoção do sucesso escolar, mas também apresentam preocupações com a redução do abandono e indisciplina como centrais;
- Os TEIP contemplam, nos seus PE uma ação de avaliação (autoavaliação) que aponta no sentido da reflexão, trabalho colaborativo, autorregulação e melhoria;
- O TEIP assessorado, no que toca ao nosso foco de intervenção, a autoavaliação, podemos afirmar que indica, como intenção no seu PE [8] “um processo contínuo, globalizante e que mobilize toda a Comunidade Escolar”, bem como “instituir uma cultura de autoavaliação... pretende-se um comprometimento colectivo” [8: 59].

Perceções do estudo no terreno

A observação realizada no início do trabalho de terreno e escuta ativa das vozes, intenções, preocupações e receios dos sujeitos da equipa de autoavaliação no contexto revelou os seguintes factos:

- As intenções dos elementos da equipa iam ao encontro das enunciadas no Projeto Educativo;
- Os elementos da equipa de autoavaliação apresentavam algum desconhecimento sobre o processo em questão e as funções que deveriam desempenhar;
- Denotou-se alguma desorientação e desmotivação face ao trabalho que os esperava;
- Os elementos da equipa concebem a avaliação da instituição ainda dentro de uma perspetiva de “medida”, tendo alguma dificuldade em separar-se da mesma devido às exigências e solicitações externa de prestação de contas;
- Constatamos algum fechamento dos elementos da equipa relativamente à apresentação de opiniões e ideias diferentes sobre avaliação;
- Os elementos da equipa apresentavam alguma “incoerência” entre o que eram as suas intenções para o trabalho de autoavaliação e os modos como pretendiam realizá-lo;
- Denota-se dependência dos elementos da equipa em relação às figuras de gestão.

RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Findo processo de assessoria à equipa de autoavaliação do TEIP, foi possível identificar alguns pontos resultantes do mesmo, tais como:

- A assessoria permitiu à equipa ter conhecimento de novas e diferentes perspetivas, quer teóricas quer práticas, sobre o processo de autoavaliação;
- A presença de um olhar e perceção externo permitiu a identificação que algumas questões que os elementos internos não haviam identificado;
- A presença de um técnico profissionalizado enquanto assessor permitiu agilizar processos mais técnicos inerentes à autoavaliação;
- As intervenções subtis por parte de alguém como “amigo crítico” permitiram que os sujeitos permitiram uma maior reflexão sobre as questões, bem como participações mais consistentes;
- A equipa beneficiou da assessoria, na medida em que, juntamente com o elemento externo se desenvolveram enquanto equipa, ganhando novas e melhores dinâmicas;
- A assessoria contribuiu para ultrapassar a estranheza, desconforto e desconhecimento iniciais, sendo que no final do processo se verificou a autonomia da equipa.

ALGUMAS IDEIAS E RECOMENDAÇÕES

Refletindo sobre todo o processo vivido, atendendo à realidade encontrada, às necessidades identificadas e aos resultados da investigação-intervenção, avançamos com algo que pretende constitui-se como possível modelo para processos de autoavaliação realizados pelas Escolas e Agrupamentos de Escola. Chamamos a atenção para o facto de não ser algo prescritivo, mas sim um conjunto de ideias que podem auxiliar as instituições no desenvolvimento deste tipo de trabalho, contando com o espírito crítico e dos elementos dos contextos para adaptação deste “modelo” às realidades a que pertencem.

Esquema 1 – Esquema ilustrativo de possível modelo de autoavaliação das escolas

- A autoavaliação deve ser percecionada como um espaço-tempo de autoconhecimento, autorregulação, desenvolvimento e melhoria dos serviços, da realidade escolar, da cultura e ambiente da instituição e do trabalho dos diferentes atores que intervêm na escola/agrupamento;
- Seria positivo encarar o processo de autoavaliação como cíclico, a ocorrer ao longo do ano letivo podendo constituir-se como um instrumento de autorregulação da Escola/Agrupamento de Escolas;
- Para um desenvolvimento rico e útil, é positivo o trabalho conjunto e cooperativo entre os vários atores e agentes da comunidade educativa, numa lógica de participação ativa e de corresponsabilização coletiva;
- O processo deve ser transversal a todos os campos da vida da instituição escolar, a fim de se constituir como verdadeiro ponto de melhoria e autoconhecimento;

- Poderá organizar-se em quatro fases essenciais: **Ponto de partida** que corresponde ao momento de criação de uma equipa para desenvolvimento da autoavaliação, se considerado necessário, estudo diagnóstico (ou utilização de resultados anteriores) e definição de objetivos; **Planeamento**, momento em que se definem tarefas e ações, se distribui trabalho pelos vários envolvidos, se definem os métodos e procedimentos a utilizar e calendarizam as fases do processo; **Ação**, que diz respeito à efetivação do planeamento anteriormente organizado e recolha de informações e dados de avaliação; **Análise**, fase em que se procede à análise dos dados recolhidos e alcançam conclusões, bem como se organiza a informação e a sua disseminação pela instituição e seus elementos e que ações realizar em seguida
- Seguindo a lógica do processo de autoavaliação ser cíclico, seria a partir deste ponto que se planeariam ações e alterações necessárias à resolução de problemas ou outras questões identificadas na avaliação;
- Ressalta-se o facto de o processo de autoavaliação dever envolver todos os elementos da escola ou agrupamento de escola, sendo do total conhecimento de todos e, chegado o fim do processo, todos terem acesso às conclusões e resultados do mesmo.

Em suma, consideramos que estas indicações, adequadas a cada contexto e a cada realidade, podem constituir-se como pontos de apoio à realização da autoavaliação por equipas ou sujeitos não familiarizados com o processo, e/ou que não obtenham, por iniciativa ou impossibilidade, o auxílio de técnicos profissionalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida na realização deste trabalho permitiu perceber que, apesar da autoavaliação das escolas e agrupamentos de escola ser já uma obrigatoriedade desde o ano de 2002, os professores e elementos de gestão possuem ainda elevados níveis de desconhecimento em relação ao processo de autoavaliação.

No entanto, foi possível perceber que a intenção das escolas e seus elementos para a realização da autoavaliação é em tudo consistente com uma visão emancipadora da avaliação, pretendendo que o processo seja um instrumento ao serviço da escola que permita um maior conhecimento sobre a mesma para uma posterior atuação contextualizada e cuidada com vista à melhoria.

Denota-se que elementos das instituições não possuem formação que lhes confira um entendimento especializado sobre as questões e dinâmicas do processo, o que por sua vez dificulta e provoca desconforto e desmotivação no desenvolvimento do mesmo. Este facto aponta em dois sentidos: necessidade de maior esclarecimento sobre o conceito e processo e necessidade de apoio por parte de um técnico profissionalizado.

De facto, as escolas e agrupamentos de escola beneficiam da presença de especialista a trabalhar conjuntamente com as suas equipas, sendo o processo de assessoria uma mais-valia para as instituições e seus agentes.

REFERÊNCIAS

- [1] ALAIZ, Vitor et al (2003) *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA;
- [2] GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications;
- [3] LEITE, Carlinda, RODRIGUES, Lurdes e FERNANDES, Preciosa (2006). “A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação”, *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 21-45;
- [4] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008) Despacho normativo nº55;
- [5] LEITE, Carlinda (2002). “A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação*. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120;
- [6] BOLÍVAR, António (2003) *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições ASA;
- [7] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996) Despacho normativo nº147-B;
- [8] BARDIN, Laurence (1995) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- [9] FIGARI, Gérard (1996) *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora;
- [10] FETTERMAN, David (1998) *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks: Sage Publications;
- [11] BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

O Processo de Avaliação Externa das Escolas no Âmbito da Inspeção-Geral da Educação: Construção de um olhar a partir de uma experiência vivida

Daniela Pinto¹, Carlinda Leite²

Resumo —Esta comunicação pretende constituir-se como um elemento de caracterização e reflexão acerca da experiência de intervenção vivenciada na Inspeção-Geral da Educação, em particular no âmbito dos programas de Avaliação Externas das Escolas. Num período em que as instituições escolares assumem crescentes responsabilidades e exigências, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista social, a avaliação, perspetivada numa lógica indutora de melhoria das práticas educativas e organizacionais das escolas, assim como, o acompanhamento e apoio a que estas instituições educativas devem ter acesso, ampliam o seu significado e pertinência. A sua relevância é ainda alargada pelas lógicas de autonomia que, do ponto de vista discursivo, se pretendem instituir e que potenciam, por um lado, o recurso à avaliação e acompanhamento como instrumento de melhoria, mas também como forma de o poder central manter a regulação e o controlo das organizações escolares. A partir desta perspetiva, e através da análise de referenciais legislativos, teóricos e contextuais, discute-se, a forma como a intervenção inspetiva, no âmbito desta atividade, pode contribuir de forma efetiva para a construção de uma cultura de avaliação institucional, que conduza de forma efetiva à melhoria do sistema educativo.

Palavras-chave — Avaliação Externa, Autoavaliação, Autonomia, Prestação de contas, Processos de melhoria.

INTRODUÇÃO

A avaliação das escolas, em especial a avaliação externa, é uma temática que tem assumido uma grande relevância no panorama educativo português, quer nos discursos legais, quer nos teóricos. A pertinência desta comunicação liga-se ao facto de acreditar que a avaliação das

¹ Daniela Pinto concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio de Escola, Currículo e Gestão Educacional, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente a exercer atividade de consultoria na área da autoavaliação de escolas na Universidade Católica Portuguesa. danielaffp@hotmail.com;

² Carlinda Leite é Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. carlinda@fpce.up.pt

escolas, nas suas múltiplas formas e práticas, pode efetivamente constituir um mecanismo de melhoria do sistema educativo e contribuir para a qualidade das aprendizagens e da formação que é oferecida aos alunos, assim como para a melhoria organizacional das escolas/agrupamentos, e por isso potenciar a construção de uma escola melhor para todos os seus intervenientes.

Neste sentido, o principal objetivo desta comunicação é refletir acerca das características que a Avaliação Externa das Escolas, efetuada pela Inspeção, não apenas nas suas limitações, mas tentando também perceber formas de atuação que possibilitem o aproveitamento destas intervenções pelas escolas/agrupamentos, em prole dos seus processos de avaliação interna e de melhoria. Pretende-se igualmente propor algumas alterações que poderiam possibilitar um aprofundamento dos efeitos do programa de Avaliação Externa.

As reflexões e as interrogações aqui produzidas são elaboradas com recurso a três vetores principais: a componente teórica, através de estudos e produzidos no âmbito da temática da avaliação de escolas; a dimensão legal, através de legislação de referência acerca da avaliação de escolas; e a componente prática ou contextual, em que apresento algumas reflexões suscitadas pela vivência na instituição IGE e pelo contacto com as suas práticas e dinâmicas.

PROBLEMATIZAÇÃO

A avaliação das escolas tem assumido uma crescente importância no sistema educativo e nas políticas públicas nos últimos anos, parecendo, no entanto, ser um processo ainda com algumas dificuldades na sua concretização na maioria das nossas escolas. É nesta perspetiva que se justifica o aprofundamento da reflexão e da intervenção neste domínio. Por um lado, a avaliação, por ser externa, e principalmente por ser efetuada por uma instituição de cariz inspetivo, acaba, na maioria das vezes por ser percebida mais como um mecanismo de prestação de contas do que como um processo de melhoria. Por outro lado, as condições efetivas com que as escolas/agrupamentos se confrontam nos seus quotidianos, limitam em grande medida a criação de uma verdadeira cultura de avaliação, por falta de tempos e espaços destinados à reflexão e partilha de experiências educativas. Parece, portanto, poder afirmar-se que a inexistência de uma cultura de avaliação instituída nas organizações escolares, aliada à perceção da avaliação como um processo prestação de contas são as condições que parecem constituir-se como maiores obstáculos à concretização de uma avaliação que assuma um poder transformador das instituições escolares, contribuindo para a sua melhoria.

Estes constrangimentos parecem indicar o cada vez mais necessário apoio e acompanhamento oferecido às escolas/agrupamentos. Desta necessidade resulta a criação, na IGE, de um programa específico, no âmbito do Acompanhamento às instituições escolares. Apesar disso, poderemos questionar: *este apoio, embora possa ser importante para a*

garantia da qualidade e melhoria do sistema educativo, não poderá levar ao desvirtuamento das atribuições específicas da IGE, como sejam as ações de natureza mais reguladora, e que também são necessárias e legítimas no âmbito do sistema educativo? E coloco esta interrogação apoiada por Afonso [1: 31] quando afirma: “o papel da IGE, enquanto serviço específico de fiscalização e avaliação, não se pode confundir com as missões de outras entidades, órgãos ou serviços, nem pode substituir-se-lhes no exercício de tais missões”. Ou seja, os diferentes serviços, órgãos e entidades educativas não podem substituir-se mutuamente, mas devem sim dentro das suas funções específicas, estabelecer uma atuação concertada e articulada com vista à identificação de problemas em contexto escolar, ao apoio à sua resolução e ao acompanhamento evitando dificuldades futuras.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A elaboração do enquadramento teórico do relatório de estágio foi estruturada através de quatro questões fundamentais às quais se procurou dar resposta: *Porquê?*, na qual se tenta perceber a pertinência do programa de Avaliação Externa; *O quê?*, onde se enunciam as dimensões tidas em consideração na Avaliação Externa; *Como?*, no qual se caracterizam os procedimentos adotados e *Que efeitos?*, onde se pretende refletir acerca dos possíveis resultados que este programa poderá suscitar nas escolas/agrupamentos.

Porquê?

Nos últimos anos, vários fatores têm justificado a cada vez maior tendência avaliativa, nas instituições em geral e na escola em particular. Esta orientação para a avaliação institucional tem por base um foco de atenção centrado na qualidade, na eficácia e na eficiência das instituições, conceitos também eles cada vez mais presentes, quer na literatura científica, quer nos documentos legais. No que respeita mais especificamente às instituições escolares, a par desta tendência, verifica-se também que a descentralização do poder e a passagem de algum nível de autonomia para o local, impulsionam também, em grande medida, uma tendência para uma maior responsabilização das Escolas/Agrupamentos.

Esta tendência que se tem consolidado a nível educativo parece advir da maior autonomia que tem vindo a ser outorgada às escolas que, convivendo com um discurso e uma exigência cada vez mais elaborada acerca da qualidade e da eficácia das instituições escolares, impulsionam uma crescente responsabilização educativa e social dos estabelecimentos de ensino pelas suas práticas e resultados. Assim, pode compreender-se a existência de uma maior pressão para a avaliação das instituições escolares, uma vez que, estando estas num plano de autonomia (sempre relativa), têm o dever de “prestar contas” ao poder central. Esta “prestação de contas” encontra-se sobretudo ligada à necessidade de “substituição da gestão direta e centralizada dos sistemas públicos pela regulação” [2: 18].

Num contexto em que a massificação da escola constitui, ainda nos nossos dias, uma dificuldade com a qual a instituição escolar se defronta, manifestada no insucesso dos alunos e no abandono escolar, e em que a desconfiança social face à escola é crescente, a avaliação poderá contribuir de forma importante não só para legitimar certas medidas do poder estatal mas também para que sejam prestadas contas à sociedade em geral. Como refere Azevedo (2002), o facto de as instituições educativas utilizarem bens públicos torna-as também mais expostas à necessidade de uma avaliação da forma como estes bens públicos estão a ser utilizados.

Os processos de avaliação, perspectivada no sentido da mudança institucional, são, assim, aquelas que poderão garantir a maior qualidade e eficácia dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, “as práticas de avaliação devem favorecer a abertura da escola a mudanças na sua própria organização” [3: 165].

Segundo alguns autores, o objetivo central da avaliação externa é “criar uma avaliação independente e profissional de todas as escolas, realizada por uma entidade que tenha uma visão nacional daquilo que é possível nas escolas” [4: 12]. Assim, este tipo de avaliação pretende e pode “incentivar o desenvolvimento das escolas através do seu confronto com uma avaliação independente, que convida a uma reação por parte das escolas” [4: 13].

O recurso à avaliação externa liga-se também à “necessidade de completar a possível justificação que se pode buscar a partir dos resultados da autoavaliação”. Isto implica que, aquando a avaliação externa exista já uma cultura de autoavaliação estabelecida e vincada nas escolas, o que no caso do sistema educativo português nem sempre acontece, como se pode verificar pelos resultados da avaliação externa no domínio da autoavaliação. Por outro lado implica também “uma postura positiva e aberta por parte da escola; se fosse ao contrário, o desenvolvimento normal da atividade poderia ficar afetado” [5: 40].

No sentido daquilo que foi aqui descrito, a necessidade da avaliação nas escolas liga-se à sua crescente autonomia e, portanto, a uma conseqüente necessidade de prestação de contas, quer ao poder central, quer à sociedade em geral. No caso específico da avaliação externa, para além deste objetivo, alia-se também uma função de fornecer à escola elementos independentes e objetivos que possam dotar a escola de oportunidades de melhoria das práticas educativas.

O quê?

Quando nos questionamos acerca daquilo que, na avaliação, deve ser considerado como alvo de análise, somos levados a entrar em linha de conta com diferentes níveis e domínios considerados no quadro de referência da avaliação externa das escolas. Em contexto escolar nada do que é avaliado o pode ser separadamente dos restantes domínios, pois a escola é um contexto global que não pode ser separado em partes. Sobre o mesmo assunto, Santos Guerra [6: 34] afirma que “as escolas não podem ser compreendidas analisando elemento por

elemento, sem ter em conta as inter-relações que os unem e lhes dão sentido: relações de uns elementos com os outros e de todos eles com outros elementos exteriores”.

Só uma avaliação capaz de captar a globalidade e a complexidade das instituições escolares é também capaz de contribuir de forma efetiva para a sua melhoria. Neste sentido, parece ser necessário refletir sobre a forma como a avaliação externa poderá conhecer de forma aprofundada a escola avaliada e a forma como este conhecimento pode limitar o poder transformativo da avaliação. Isto porque, a escola é reflexo do contexto em que está inserida, assim sendo, os problemas e dificuldades, mas também as potencialidades do contexto social e cultural em que rodeia cada escola atravessa os seus muros e cruzam-se com os processos educativos e de aprendizagem. É esta complexidade, contida em cada contexto, e portanto, em cada instituição escolar, que a avaliação deverá captar, para que possa ser efetiva e justa.

Como?

As metodologias utilizadas na intervenção, da inspeção, no âmbito do programa de Avaliação Externa são a análise documental, as entrevistas e a observação direta da unidade de gestão a avaliar, realizada através de uma visita à escola, sendo esta orientada pelo quadro de referência para a avaliação externa. Estes instrumentos de recolha de dados parecem mostrar alguma mudança de perspetiva quanto à forma de apropriação da realidade escolar. Isto porque, tal como afirma Santos Guerra [6: 49], “a natureza dos fenómenos que ocorrem nas escolas é de carácter social. Daí que utilizemos enfoques, métodos, instrumentos e análises de carácter qualitativo”.

As entrevistas em painel são realizadas junto dos diferentes agentes educativos e das diferentes estruturas da escola. Esta metodologia parece basear-se na perspetiva de que “a avaliação externa das escolas deve contar com a valorização dos professores, dos alunos, e dos pais que formam a comunidade escolar. A cultura da escola pode ser decifrada pelos membros da mesma” [6: 48].

Que efeitos?

Os efeitos da avaliação poderão/deverão refletir-se a vários níveis, sendo o da melhoria das práticas educativas das escolas o efeito mais significativo que a avaliação poderá construir. Assim, sendo que a avaliação não poderá existir só por si, apenas com a intenção de verificar e informar sobre os resultados obtidos pelas escolas na avaliação externa, ela vai além desta função para se estabelecer como uma forma transformadora de ver a educação escolar e de melhor a compreender. Em síntese, a avaliação externa tem como fim último a melhoria do sistema educativo. No entanto, para que esta melhoria se realize é necessário que as escolas se envolvam ou possam ser envolvidas como “comunidades autorreflexivas que se responsabilizem pela mudança organizacional, seja através da criação das suas próprias

dinâmicas de reforma ou da implementação de reformas externas com um certo grau de imaginação e criatividade, se adotarem um conjunto de novos valores” [3: 165]. Para Santos Guerra [6: 50], uma avaliação “imposta ou sofrida não terá os mesmos resultados”, sendo que, “o conhecimento da realidade que se pode conseguir através dela será pobre e desvirtuado”. Isto porque, segundo o mesmo autor, “se a iniciativa parte do poder, é fácil que a avaliação se converta, aos olhos da comunidade escolar, num mecanismo de controlo, uma vez que no poder se combinam fortes componentes políticos, económicos e ideológicos” [6: 153]. Também para Azevedo [2: 16], a avaliação externa, imposta hierarquicamente “tem fraco poder transformador”, pois, por um lado “cria resistências” e por outro lado, “não implica os protagonistas e (...) cria o hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores”. A resistência aqui descrita ocorre por dois motivos fundamentais, segundo Marchesi [7: 35], “o desconhecimento da escola e o receio que suscita nos professores, quando não se vê com clareza quais são as consequências da avaliação, ou quando não se está de acordo com elas”.

Como é sabido, a melhoria das práticas educativas assenta num conceito de qualidade, ele próprio questionável. A qualidade das escolas é “um conceito lato” que “envolve mais do que atingir metas e seguramente mais do que metas medidas por exames ou provas” [4: 6]. O tipo de sucesso medido pelos resultados dos exames ou provas é importante na avaliação da escola, pois a escola trabalha para que os seus alunos consigam obter bons resultados educativos, mas se quisermos avaliar a qualidade de uma escola, temos de considerar não apenas os resultados, mas também o ensino, o clima de aprendizagem, a gestão dos processos de sala de aula, as medidas tomadas relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a gestão escolar e a liderança, etc. – aspetos diversos da qualidade, mas todos com igual importância. Esta avaliação por mais objetiva que pretenda ser tem sempre uma grande subjetividade a ela inerente, isto porque “não existe uma verdade única sobre a ‘boa qualidade’”, como afirma Bruggen [4: 6].

Tendo em consideração o que acima foi referido, podemos questionar o facto de resultar da avaliação uma classificação da escola avaliada, pois as práticas de classificação e medição não dão esta perspectiva valorativa a esta diversidade de “qualidades” que podem existir nas instituições escolares. A medição e a avaliação são processos distintos, segundo Ruiz (1996), enquanto a medição é um juízo de valor absoluto, um momento estanque, a avaliação constitui um juízo de valor relativo, um processo dinâmico, é mais extensa que a medição e implica outras coisas, para além de medir e comparar dados com os resultados previstos [5: 18]. Medir significa uma quantificar uma determinada situação ou acontecimento, desta forma, “a medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade” [8: 27]. A avaliação não deverá assim constituir-se como um processo de medida, pois “a avaliação entendida como uma simples revisão dos produtos finais perde de vista a consideração da instituição escolar como um ecossistema que permite explicar e dar sentido ao seu funcionamento e à forma como de desenrolam as suas atividades” [6: 32].

METODOLOGIA

Tendo sido realizado no âmbito de um mestrado profissionalizante, este projeto de intervenção pautou-se fundamentalmente pela participação nas atividades da instituição de estágio, sendo esta participação quotidiana que possibilitou a apropriação das dinâmicas e características da instituição, com particular foco no programa de Avaliação Externa das Escolas. Este procedimento foi o mais relevante na apropriação das características dos programas da IGE. De facto, o trabalho quotidiano na instituição foi o fator que permitiu um maior aprofundamento e questionamento sobre os processos da instituição.

Apesar da importância do trabalho quotidiano no contexto, numa fase inicial, a análise documental e legislativa foi também fundamental e possibilitou o enquadramento da atuação e ação inspetiva, numa perspetiva global.

Neste sentido, a observação participante, acompanhada da análise documental e do desenvolvimento de diferentes atividades no âmbito do programa de avaliação externa, tais como análise e tratamento de dados, por exemplo, constituíram o principal instrumento de recolha dos dados. No entanto, não tendo este trabalho por finalidade principal a investigação, mas sim a intervenção e o desenvolvimento da profissionalidade, a recolha de dados foi resultado de um processo pouco intencional, tendo sido obtidos, de forma quase subsidiária, a partir da integração e intervenção nas atividades da instituição.

RESULTADOS

Relação Escolas/Agrupamentos – IGE

Ao longo do tempo a IGE, enquanto organização, foi sofrendo diversas alterações nas funções que lhe foram atribuídas. Desde 1771, ano a que remonta a história da inspeção do ensino em Portugal, e em que a função inspetiva era realizada pela Real Mesa Censória, até hoje, as funções da IGE têm sofrido várias mudanças.

A evolução destas funções parece demonstrar uma crescente abertura para processos de cada vez maior proximidade na relação com as instituições escolares, situação esta que passa pelas funções de acompanhamento e apoio, e que antes de 1995 eram negligenciadas em função de procedimentos de regulação, de controlo e de âmbito disciplinar.

Acompanhando esta mudança de atribuições que a IGE vem sofrendo, e sendo influenciada por ela, a relação estabelecida entre as escolas e a IGE está também em transformação. Parece, pois, poder afirmar-se que existe hoje uma perspetiva de abertura da IGE às escolas que dá origem a uma maior necessidade de as ouvir, oferecendo-lhes oportunidade, de contactar com a instituição sempre que necessário ou mesmo de se pronunciarem a desfavor de ação inspetiva (como é o caso por exemplo, dos contraditórios, no âmbito da avaliação externa). Assim, podemos afirmar que atualmente subsistem e

convivem na ação inspetiva desenvolvida pela IGE, uma lógica de regulação e uma lógica de acompanhamento e apoio.

Esta evolução que a inspeção da educação tem vindo a sofrer é descrita por Formosinho e Machado [9: 23] como um processo de passagem de uma atuação centrada num “serviço a uma educação verificável”, conceito que segundo os autores se relaciona com uma ação que se “centrava, sobretudo, na verificação da conformidade dos atos dos professores com os normativos burocráticos definidos”, para uma atuação em que a IGE “decide ou é solicitada a converter-se num instrumento de apoio à autonomia das escolas e à sua avaliação”, sendo que a ““educação verificável” daria lugar à educação responsabilizável, que acentua já não a verificação da conformidade, mas a existência de iniciativa, de projetos, de ação autónoma dentro das escolas, numa lógica de diferença e não já numa lógica de uniformidade” [9: 23]. Esta situação de mudança e transformação nas funções da IGE encontra-se associada, no dizer de Natércio Afonso, ao facto de “a IGE, enquanto serviço com responsabilidades de avaliação e fiscalização da educação, [dever] adequar-se a este contexto político marcado pela valorização da autonomia e da diferenciação das escolas e pelo reforço da capacidade de iniciativa e da responsabilização pública dos gestores escolares” [1: 30].

Em síntese, pode afirmar-se que a IGE tem orientado a sua ação no sentido de uma cada vez maior permanência no terreno escolar e, conseqüentemente, uma cada vez maior proximidade às escolas. Esta proximidade, como já foi referido, não se traduz numa inviabilização da lógica de regulação, no entanto, a esta tem vindo a ser acrescentada a lógica de apoio e suporte ao trabalho de melhoria que as escolas devem realizar. Assim, a IGE parece hoje encontrar-se numa certa dualidade em que, por um lado, devem atender às necessidades identificadas no trabalho de terreno com as escolas e, por outro lado, têm que introduzir as suas lógicas de ação, os interesses e exigências do poder central. É nesta perspetiva que a articulação entre os diferentes serviços do ME é cada vez mais necessária e urgente, para que possa constituir-se uma ação conjunta que dê sentido e sequencialidade às diferentes intervenções realizadas por diferentes entidades.

Na relação que se estabelece entre as escolas e a IGE parece residir uma certa dualidade, que se encontra associada à evolução, já aqui descrita, que vem a ocorrer na instituição e que tem levado também a uma certa transformação da forma como a IGE é vista pelas escolas e como a própria IGE percebe as escolas. Neste contexto, apesar de todas as atividades da IGE terem, por força da sua natureza, uma carga vincadamente inspetiva e reguladora, parece começar a existir também uma outra perceção desta instituição, conferindo-lhe, como atrás já referi, também um carácter de apoio para a melhoria da instituição escolar.

Uma das dimensões que comprova e promove a evolução que a IGE, enquanto instituição reguladora, tem vindo a sofrer e das alterações que tem introduzido na sua forma de organização e na sua relação com as instituições escolares é, de facto, a maior transparência que vem instituindo nos seus processos internos.

Em minha opinião, esta situação pode ser analisada segundo de duas perspectivas muito distintas. Uma está ligada a interesses políticos, uma vez que o Estado está interessado em mostrar à sociedade em geral que as escolas funcionam de forma adequada, isto é, como estratégia apaziguadora da comunidade e uma segunda como forma de credibilizar a sua ação na melhoria do sistema educativo. Assim, quanto mais preparada estiver uma escola para a avaliação externa, melhores resultados irá obter e em termos gerais contribuirá para um reflexo positivo da qualidade do sistema educativo. Por outro lado, esta atuação insere-se num contexto de maior autonomia das instituições escolares, acompanhada de uma responsabilização das mesmas. Podemos, então, considerar que a atuação da IGE, se estrutura numa forma de servir como um impulso para a melhoria da escola, sendo que esta se apresenta enquanto organização, para que um organismo externo lhe ofereça uma perspectiva objetiva e desapaixonada na realidade educativa. A preparação da avaliação pelos agentes educativos, parece constituir-se como um aspeto fulcral do processo de avaliação externa e poderá mesmo ser já um momento de alguma reflexão, autoconhecimento e autoavaliação. De facto, a atividade de avaliação externa parece estar muito circunscrita à visita à escola e este, sendo um momento muito importante, não é talvez o mais importante pois a preparação da avaliação externa poderá ter também uma forte componente formativa para a escola.

Por outro lado, a disponibilização deste referencial constituindo-se como um elemento que dá às escolas a descrição daquilo que se espera delas, possibilita do mesmo modo uma certa “preparação” dos resultados. Esta preparação, se for entendida e encarada como um processo de construção de melhoria dos processos correspondendo ao que a IGE espera da escola, pode constituir-se como um fator positivo ao processo de avaliação. No entanto, se por outro lado, esta preparação der lugar a um falseamento dos resultados, por exemplo, através da seleção dos intervenientes nos painéis ou da descrição realizada da escola, então ela terá uma função negativa. De facto, cada escola quer mostrar o que tem de melhor, mas a ocultação dos aspetos menos positivos não dará lugar a oportunidades de os melhorar.

Esta situação relaciona-se em grande medida com um dos fatores que, do meu ponto de vista, constitui uma das maiores limitações do processo de Avaliação Externa no âmbito da IGE, a falta de sequencialidade da ação inspetiva que, para além da devolução do relatório à escola, não desenvolve outro tipo de atividades que se alicercem no trabalho de Avaliação Externa. Isto porque, caso este trabalho mais vocacionado para o apoio às escolas a partir dos elementos resultantes da avaliação externa existisse, talvez as escolas estivessem e se sentissem mais motivadas a mostrar os seus pontos fracos, no sentido de poder melhorá-los de forma sustentada e apoiada. No entanto, e tendo em consideração que este trabalho sequencial não é realizado, e sendo as escolas confrontadas com uma classificação do seu desempenho organizacional e institucional, encontram mais razões, neste modelo de avaliação, para a valorização dos pontos fortes e ocultação dos pontos fracos.

Contributos para a Autoavaliação das Escolas/Agrupamentos

A avaliação externa pode manter uma forte ligação com os processos de autoavaliação desenvolvidos pelas escolas/agrupamentos, tal como estabelecido pela Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. E isto, por um lado, e como já foi referido neste relatório, uma das dimensões que é avaliada nas escolas/agrupamentos é a capacidade das organizações escolares realizarem a sua autoavaliação. Por outro lado, os procedimentos que a avaliação externa utiliza, assim como os resultados que elabora, podem constituir, potencialmente, um importante contributo para impulsionar ou reestruturar processos de autoavaliação instituídos. Assim, as escolas/agrupamentos poderão sustentar-se, por exemplo, no quadro de referência da avaliação externa como ponto de partida para a sua própria autoavaliação. Poderão, da mesma forma, encontrar no relatório de avaliação externa, um recurso para aprofundar, através de métodos mais abrangentes e complementares aos utilizados pela avaliação externa, o conhecimento dos seus pontos fracos, procurando as razões que os justificam e valorizar os pontos fortes, potenciando assim a melhoria da organização e das práticas escolares e educativas.

A lógica que aqui atribuo à autoavaliação em muito se afasta da “prestação de contas”. Nesta perspetiva, e tendo em conta que os processos de avaliação externa levados a cabo pela Inspeção, contêm algumas características de uma avaliação-controlo e de “prestação de contas”, podemos pensar numa lógica de complementaridade entre os dois processos de avaliação. Alguns autores têm defendido que as diferentes lógicas de avaliação se poderão complementar num mesmo processo avaliativo, não se substituindo nem excluindo, sendo mais importante pensar a sua mobilização tendo em conta a adequação aos objetivos definidos para a avaliação. Assim, seria um importante contributo para a melhoria das escolas/agrupamentos perspetivar e orientar o processo de avaliação externa numa perspetiva de complementaridade ao processo de autoavaliação.

No entanto, é necessário ter em consideração que esta articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação é facilitada se for impulsionada pelas políticas educativas vigentes e pela própria Inspeção. A IGE tem já, do ponto de vista discursivo, uma forte presença desta perspetiva de sequencialidade entre a avaliação externa e a autoavaliação. No entanto, uma das questões que se poderá colocar é se, do ponto de vista dos seus procedimentos e práticas, existe igualmente esta atenção aos processos de avaliação interna específicos de cada escola e aos contributos que a avaliação externa pode deixar a este nível. Segundo alguns autores, o próprio contexto económico e político “favorece uma cultura de avaliação que não emana do conjunto dos atores, mas é-lhes imposta por parte da classe política e meios económicos”, isto porque, “ainda que a intenção seja defensável – avaliar lucidamente a eficácia da ação educativa -, o modo de imposição dos instrumentos e das análises provoca jogos de relações de força em vez de instrumentais de trabalho para todos” [10: 125]. Considerando esta perspetiva, é, portanto, importante que as próprias políticas educativas no âmbito da avaliação se estruturam de forma a que permitam aos atores em contexto

escolar conceberem mecanismos de articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação em condições de autonomia.

Esta perspectiva é bastante importante se considerarmos que “é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” [2: 77]. Neste sentido, pode-se afirmar que “a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia a dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativos” [2: 77]. Contrariamente àquilo que defende o autor, sabemos que a lógica que orienta o processo de avaliação externa não se pauta apenas pela validação da avaliação desenvolvida internamente pela escola/agrupamento. Para além desta validação, é também objetivo da avaliação externa a construção de um olhar externo, um juízo de valor sobre as práticas educativas e organizacionais desenvolvidas pelas escolas/agrupamento, sem que o processo de avaliação externa seja entendido como suporte e interpelação à autoavaliação [2: 77]. No entanto, podemos também argumentar que mesmo que a finalidade do processo de avaliação externa seja a de suportar-se no processo de autoavaliação, a partir da qual se estruturará, o mesmo poderá não existir ou constituir-se um processo frágil em muitas escolas, o que não permite à IGE cumprir este objetivo. Isto porque, “apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus”, pois a maioria das escolas “dificilmente estabelecem processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de atuação” [2: 80]. Assim, se, por um lado, o entendimento da avaliação como um processo que se estrutura com suporte na autoavaliação poderá ser bastante relevante para uma melhor contextualização, participação, tal como para potenciar as consequências de melhoria que se pretendem produzir, por outro lado, o facto de a autoavaliação constituir tal importância no processo de avaliação externa, coloca uma grande centralidade na autoavaliação, o que poderá constituir uma desvantagem, pois “não se pode assentar todo o encargo nos processos internos das escolas” [2: 82]. O que quero com isto defender é que a importância da articulação entre processos de autoavaliação e avaliação externa é bastante relevante se forem efetuados numa perspectiva de melhoria e de apoio ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas escolas/agrupamentos e não apenas como uma forma de colocar nos processos de avaliação internos a responsabilização pela promoção de boas práticas escolares, uma vez que, a perspectiva externa é de grande importância para o desenvolvimento positivo das escolas/agrupamentos.

A melhoria dos processos educativos a partir da avaliação externa

O conceito de melhoria, apresenta-se grande parte das vezes associado ao conceito de qualidade. No entanto, a natureza polissémica atribuída ao conceito não facilita a sua definição e, conseqüentemente, o seu entendimento, aspeto que se complexifica de forma ainda mais efetiva quando nos referimos à qualidade da educação ou das escolas, pois a grande diversidade de práticas, quotidianos e contextos dota cada espaço escolar de características distintas e, portanto, também de qualidades distintas.

A qualidade de uma escola é definida considerando as diferentes dimensões que a compõem, uma vez que como referem Góis e Gonçalves (2005) podemos atribuir qualidade a dimensões distintas, o que dificulta a generalização do termo a “uma escola de qualidade”. Assim, para estas autoras, a complexidade da discussão em torno da qualidade da escola reside no facto de esta implicar “que olhemos a escola como um todo, para as suas diferentes áreas e dimensões, tendo em consideração as interações que entre elas se estabelecem” [11: 31]. Parece assim poder afirmar-se que o conceito de qualidade sendo ambíguo e polissémico, deve ser contextualizado em relação às práticas concretas e específicas de cada escola.

Esta especificidade na identificação de práticas de qualidade leva a que na maioria dos casos se tenda a identificar a qualidade dos resultados. No caso da avaliação externa das escolas, levada a cabo pela IGE, é importante notar que a qualidade das escolas/agrupamentos avaliados é analisada em grande medida a partir dos resultados alcançados pelas escolas/agrupamentos, uma vez que a apreensão das práticas educativas e organizacionais de cada escola são elementos que dependem de uma permanência no contexto alargada no tempo e que permita uma compreensão das dinâmicas próprias de cada escola. Neste sentido, e considerando o tempo previsto disponível, na avaliação externa, em contacto direto com o contexto escolar, parece poder afirmar-se que não estão reunidas as condições para a apreensão das práticas efetivas das escolas.

Assim, o foco nos resultados parece constituir a forma como se poderá aferir a qualidade das práticas. No entanto, se podemos dizer que a qualidade dos resultados está diretamente ligada à qualidade das práticas, o contrário nem sempre é verdadeiro, podendo gerar-se situações de invisibilização das boas práticas quando a estas não correspondem resultados positivos. Isto porque, sendo evidente a articulação entre as boas práticas e os bons resultados, esta relação não parece tão linear quanto possa parecer, uma vez que a qualidade dos resultados não depende apenas das práticas internas às escolas/agrupamento, mas está fortemente vinculada a fatores externos, contextuais, políticos e sociais, fatores estes capazes de influenciarem e perturbarem a obtenção de resultados que as práticas escolares por si só poderiam potenciar.

Segundo Perrenoud, o recurso a uma cultura de avaliação “mais inteligente” é um dos fatores indispensáveis à eficácia da escola. Neste sentido, a avaliação constituirá uma fonte de qualidade para a escola, e isto quanto mais seja realizada de forma “inteligente”, ou seja, orientada para a melhoria das práticas educativas e organizacionais e sendo contextualizada em relação às necessidades e prioridades de cada escola/agrupamento. No entanto, quando

esta avaliação não é realizada de forma adequada e contextualizada, ou de forma inteligente, no dizer de Perrenoud, a melhoria fica comprometida. Assim, a avaliação ao invés de se colocar ao serviço dos agentes educativos, torna-se numa espécie de ameaça à sua profissionalidade, ou seja, estes “temem que a eficácia desigual dos docentes, uma vez desvendada, justifique sanções ou discriminações, em termos de rendimento ou de carreira”, para além de denunciarem “o absurdo de uma obrigação de resultados e de não tomar em conta a grande diversidade dos contextos de trabalho e dos públicos escolarizados” [10: 124].

Neste sentido, pode-se argumentar que o fator que no processo de avaliação externa obstaculiza o envolvimento e a apropriação dos e pelos agentes educativos é a questão da classificação que é atribuída às instituições educativas, pois este fator enfatiza o caráter de desconfiança e ameaça face às consequências que a avaliação poderá acarretar, quer para a escola/agrupamento, quer para cada ator em particular. Isto porque a classificação coloca cada escola num determinado patamar, que pode invisibilizar algumas boas práticas presentes nas escolas/agrupamentos e permitir que se efetuem comparações entre instituições educativas diferentes e, portanto, contextos e populações distintos que o enfoque nos resultados que a avaliação externa coloca não deixa transparecer na classificação de cada escola/agrupamento. Ou seja, a questão da classificação aparece como um instrumento de medição da realidade, sempre ambíguo e que traz consigo, do meu ponto de vista, mais desvantagens do que vantagens para a melhoria do sistema educativo, objetivo primeiro por que se pauta a avaliação externa das escolas desenvolvida pela IGE.

De facto, uma avaliação que é realizada de fora para dentro da escola terá menores possibilidades de contribuir para a sua melhoria, no entanto, tem possibilidades de alargar os seus resultados se as escolas encararem o seu desenvolvimento como um ponto de partida para a construção da sua autoavaliação. É nesta perspetiva que penso que o relatório produzido no âmbito da avaliação externa e os resultados que estes refletem devem ser encarados pelas escolas, isto é, como uma perspetiva que merece ser contextualizada pelos agentes no contexto, uma vez que só a partir da sua contextualização é possível a sua reconstrução e a sua aplicação em planos de melhoria. Da avaliação externa pretende-se que possibilite que se impulsionem mecanismos de melhoria assentes na iniciativa local dos agentes educativos, isto é, através de uma origem central é necessário criar condições para que cada escola crie e inicie a sua própria mudança. Isto porque “a melhoria é um fenómeno contextualizado que, para ser bem-sucedido, tem de responder às aspirações dos diferentes atores educativos, tendo em conta os recursos e a cultura da escola, na qual pode estar o “segredo” do seu sucesso ou do seu fracasso, pois a cultura revela-se cada vez mais um fator determinante na melhoria da escola” [11: 19]. É na apreensão desta cultura que a avaliação externa, pela sua natureza e pelas condições em que é implementada, revela algumas limitações. No entanto, este fator, que poderá constituir um obstáculo à melhoria, poderá, por outro lado, dar relevo ao papel dos intervenientes no contexto na avaliação da escola/agrupamento e principalmente na construção de planos de melhoria.

Hopkins (1996) considera que um dos fatores fundamentais para a implementação da melhoria são os fatores estáticos, ou seja, aqueles que não são alteráveis no curto prazo, mas

que têm de ser tidos em consideração quando se planeia a melhoria, sendo que o autor coloca neste conjunto de fatores, que servem de “impulso externo para a mudança” [11: 19] as recomendações dos relatórios da inspeção. Neste sentido, e apesar das limitações acima consideradas, parece poder afirmar-se que a avaliação externa levada a cabo pela inspeção tem potencialmente mecanismos de promoção da melhoria. No entanto, a avaliação externa por si só não é suficiente para que a melhoria seja implementada, uma vez que a par desta outros fatores são importantes de considerar, tais como, a dimensão estratégica que “integra as prioridades de desenvolvimento da escola (currículo, avaliação, ensino), as estratégias e os resultados dos alunos e o desenvolvimento profissional do pessoal da escola”; as condições para o desenvolvimento que se referem “às condições indispensáveis ao trabalho de sala de aula e às condições necessárias ao desenvolvimento geral da escola” e a cultura de escola, uma vez que, “em culturas organizacionais onde predomina a colegialidade, o trabalho em equipa, onde os valores e a missão da escola resultam da ampla discussão (...) será mais fácil proceder à melhoria” [11: 19].

Outra ideia a reter desta reflexão é que a diversidade e complexidade das instituições educativas e da sua atuação faz com que “não exista uma receita aplicável por todas as escolas conducente à melhoria” [11: 20]. Cada escola/agrupamento terá, portanto, de, considerando as suas características e prioridades, criar a sua melhoria. Mas para que tal seja possível, de forma mais efetiva, é necessário dotar as escolas e os agentes educativos de maior autonomia. No entanto, tal como defende Azevedo [2: 85], “os princípios da diversidade, da autonomia e da cooperação chocam, muitas vezes, com uma visão burocrática da administração dos sistemas educativos, mas a administração tem de zelar pela equidade e pelo cumprimento substantivo da lei, pelo que recorre à avaliação como uma forma de regulação”, sendo que o problema está, segundo o autor em gerir a tensão “de forma a que a avaliação possa responder tanto às necessidades da escola como às da regulação do sistema, respeitando o estágio de evolução de cada escola” [2: 85]. Do mesmo modo é necessário gerir esta mesma tensão para que a avaliação externa se constitua como um impulso para a melhoria, contextualizada e participada, e não apenas como um mero instrumento de regulação.

CONCLUSÃO

Neste texto tentei refletir acerca das limitações potencialidades do processo de avaliação externa das escolas desenvolvido pela IGE. Penso ter ficado patente ao longo desta comunicação que a avaliação externa apesar das suas limitações pode constituir-se como um processo que possibilite a transformação positiva das escolas/agrupamentos. No entanto, para ampliar estes resultados, penso ser relevante propor algumas alterações ao processo de avaliação externa. A sequencialidade do processo de avaliação externa, com medidas de acompanhamento e apoio, parece constituir-se como um ponto crucial para a melhoria dos processos educativos.

Seria também importante, para que os resultados da avaliação da escola/agrupamento possam chegar ao maior número de elementos da comunidade educativa possíveis, que os relatórios de avaliação fossem apresentados à comunidade educativa alargada e que fosse elaborada uma síntese do relatório de avaliação.

A ampliação dos resultados e efeitos da avaliação externa e a instituição de uma cultura de autoavaliação nas nossas escolas, parece ser, apesar das dificuldades que possa comportar, uma das formas mais efetivas e eficazes de melhoria e inovação, cada vez mais necessárias no panorama educativo português.

REFERÊNCIAS

- [1] AFONSO, Natércio (1999) “A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo”. In *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [2] AZEVEDO, Joaquim (2002) *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- [3] FIGARI, Gérard (1993) “Para uma refuncionalização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino”. In Albano Estrela e António Nóvoa (Orgs.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora. Pp. 139-154.
- [4] BRUGGEN, Johan C. Van (2001) “Políticas Europeias de Avaliação da Escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão”. *Administração Educacional*, 1, 4-21.
- [5] RUIZ, José Maria (1996) *Cómo Hacer una Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- [6] GUERRA, Miguel Ángel Santos (1993) *Hacer Visible lo Quotidiano*. Madrid: Ediciones Akal.
- [7] MARCHESI, Álvaro (2002) “Mudanças educativas e avaliação das escolas”. In *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*, Azevedo, Joaquim (org.). Porto: Edições ASA.
- [8] HADJI, Charles (2001) *Avaliação Desmistificada*. ARTMED Editora: São Paulo.
- [9] FORMOSINHO, João e Machado, Joaquim (1999) “Reforma e Mudança nas Escolas: O Papel da Inspeção”. In *Atas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [10] PERRENOUD, Philippe (2003) “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”. In Azevedo, Joaquim (coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Edições ASA, 103-126.
- [11] ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2003) *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e Praticar*. Porto: ASA Edições.

Construção de Identidade e Experiências Profissionais: Estudo com professores do ensino regular e da medida PIEF

Ester Soares¹, Amélia Lopes²

Resumo — A exclusão social é um problema social e educacional. Vários autores apontam a escola como uma instituição que acentua e gera a desigualdade social produzindo exclusão, nomeadamente através da ausência de sentido da escola e das rotinas instaladas dos professores. Diversos programas têm sido desenvolvidos no sentido da promoção de uma escola inclusiva, de entre os quais se destaca, pelos seus resultados, o Programa Integração de Educação e Formação (PIEF). Neste texto, pretendemos elucidar as condições de mudança das práticas dos professores num sentido inclusivo, analisando a construção de identidades de professores regulares e de professores a lecionarem na Medida PIEF na sua relação com a questão da exclusão/inclusão. Tendo por referência o conceito de construção de identidade profissional docente, desenvolveu-se um estudo exploratório de tipo compreensivo com o intuito de perceber como as experiências profissionais alteram as práticas docentes, interferindo na construção da identidade do professor. Através de entrevistas semidiretivas, recolheram-se as perspetivas dos professores sobre Educação, Mundo Atual e Escola Pública, ao mesmo tempo que se captaram os seus percursos experienciais na docência. Os resultados indicam que o convívio com públicos diferenciados e ditos “difíceis” promove a construção de uma identidade inclusiva e que o PIEF se pode configurar como uma medida inspiradora para o ensino regular.

Palavras-chave — educação e exclusão social; construção de Identidades docentes; universo cultural do professor

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a escola tem vindo a assumir, para além do trabalho que já desenvolvia, um conjunto de tarefas antes acometidas à família e à sociedade. Por outro lado,

¹ Ester Soares concluiu o seu Mestrado em Ciências da Educação domínio de Formação, Mediação e Gestão Educacional, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É Professora do quadro da Escola Básica de Rio Tinto N.º2 do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 2. restersoares@gmail.com

² Amélia Lopes é professora catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. Foi orientadora da dissertação de Mestrado que deu origem a este texto. amelia@fpce.up.pt

verifica-se também um maior envolvimento e abertura à participação dos pais e de outros parceiros nas questões escolares. Previa-se que a implicação destes intervenientes no projeto educativo da escola trouxesse uma nova “revitalização da comunidade educativa”, uma vez que todas as forças se focalizariam no mesmo alvo: a integração dos alunos, o sucesso educativo e a “reconfiguração da Escola Pública” (Barroso, 2003) [1].

Sendo um espaço que integra diversos públicos, diversos conhecimentos, justiça, cidadanias, diversas identidades, a escola assume-se como instituição socializadora através da qual se pretende, para além do desenvolvimento de competências nos âmbitos das áreas disciplinares, educar para a cidadania, para a saúde, para os afetos, para a prevenção e segurança rodoviária, para a proteção do meio ambiente. Em síntese, pretende-se uma escola inclusiva que ensine tudo a todos. A escola abriga ainda, no mesmo espaço físico, cursos/programas de educação e formação com orientação profissional como estratégias de prevenção do abandono e de integração de crianças com interesses divergentes dos da escola.

Apesar deste movimento, pelo menos aparentemente, fortemente inclusivo, a escola parece continuar a acentuar as desigualdades e a produzir exclusão.

De entre os diversos fatores que contribuem para esta situação, as condições do trabalho dos professores e a visão que estes têm sobre a escola, os alunos e o seu papel na sociedade, assume uma grande relevância.

Todas as transformações da escola e das suas relações com a sociedade interferem fortemente, no trabalho docente, complexificando o seu papel e exigindo uma reconversão da identidade profissional.

Para Dubar (1995), a construção da identidade profissional é um processo contínuo, plural (envolve outras construções identitárias) e dinâmico, que resulta numa dupla transação: a transação biográfica (entre o que o professor foi, é e quer ser) e a transação relacional (entre o que quer ser e o que os outros e os contextos permitem que ele seja).

A construção da identidade profissional é portanto o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem instituições” [2: 111].

No caso dos professores, como defende Lopes (2008), torna-se ainda relevante o conceito de construção da identidade docente como articulação entre identidade individual e identidade coletiva dos professores, correspondendo esta a uma reestruturação da vida comum que permite a articulação dos desejos individuais. Enfatiza-se, assim, a importância da relação entre os projetos individuais e as condições de convivência que os podem fazer minguar ou desenvolver [3]. Estas condições de convivência inscrevem-se num espaço coletivo, profissional, de partilha onde, segundo Dubar (2006), a “aprendizagem experiencial” se traduz na “construção de uma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática” [4: 158].

Esta dimensão reflexiva do processo experiencial dos professores como constituição do sentido da profissão tem impacto na representação que o professor tem de si enquanto

parte de um grupo profissional. Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), “pensar o professor como um profissional (...) implica reconhecê-lo como produtor da sua identidade profissional” [5: 19].

É no contexto da docência como profissão que emergem as questões de profissionalidade e profissionalismo, estando a primeira relacionada com os saberes disciplinares e competências profissionais e a segunda com a forma como o seu trabalho é visto e reconhecido pelos pares, pela tutela e pela sociedade. Para os autores acima referidos a profissionalização do ensino resulta da conjugação destes dois elementos: profissionalidade – componentes internas ao grupo – e profissionalismo – componentes externas à profissão docente.

Como afirma Nóvoa (1992), a identidade não é, portanto, “uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e diz *ser professor*”. [6: 16]

À semelhança de outros autores já referidos, também Nóvoa realça os aspetos individual e coletivo – biográfico e social – da construção da identidade profissional na qual emerge o capital cultural e humano, as representações do mundo, da escola, dos alunos e dos entendimentos sobre as finalidades da educação, os quais se vão refletir na forma como o professor se situa perante a profissão.

Estas representações constituem o “universo simbólico” do professor com impacto nas suas práticas e nas suas justificações. Benavente (1990) distingue, no “universo simbólico” do professor, entre “universo cultural” – a sua relação com a realidade social – e “universo pedagógico” – da relação com o universo escolar e a profissão [7].

Em função dos conteúdos destes dois universos e dos tipos da sua articulação, Benavente (1990) identifica diferentes tipos identitários de professores: A, B e C. Na sua caracterização interessa o lugar do universo cultural e fatores que podem ser indicadores significativos de imobilismo ou mudança.

Os professores do tipo A apresentam uma visão muito centrada na sua prática individual e não valorizam o contexto escolar e o contexto social como interferentes nos resultados escolares dos alunos. Os professores do tipo B não reconhecem a existência de relação entre as suas práticas e o sucesso dos alunos nem o papel da escola como fonte de insucesso; para eles, a proveniência dos alunos (meios populares) está na origem do insucesso. Os professores do tipo C demonstram ter consciência do impacto que as suas práticas e perspetivas podem ter, quer na escola, junto dos alunos, quer na sociedade.

Se tivermos em conta a nossa exposição inicial relativamente às grandes e rápidas transformações que têm vindo a acontecer no espaço escolar, perceberemos, agora, como o caminho para a escola inclusiva está dependente do “universo simbólico dos professores”, professores que, perante essas transformações, se veem (ou não) confrontados com a necessidade de reconfigurarem não apenas o seu papel como docentes, mas também as suas posturas perante os desafios do mundo atual. No entanto, mudar as práticas mais rotineiras

dos professores é difícil e, mais que isso, a socialização em contexto escolar, ela própria, pode levar muitos professores, inicialmente inspirados por um projeto profissional democrático, a aderirem às práticas mais comuns e suas justificações (Lopes et al., 2009) [8].

Que experiências profissionais e modos de vivência interferem na construção da postura adotada pelos professores? Que experiências e condições favorecem a construção de uma identidade profissional inclusiva?

Foi para responder a estas questões que desenvolvemos um estudo exploratório de tipo compreensivo em que perscrutamos as experiências profissionais e as posturas sobre a educação atual de professores regulares e de professores inseridos na Medida PIEF. A escolha destes últimos baseou-se em duas ordens de razão: saber como a experiência PIEF interferiu na construção da sua identidade profissional; e, sendo a Medida PIEF uma medida considerada de sucesso, identificar as condições organizativas e estruturais, promotoras de vivências positivas, que pudessem ser extrapoladas para o ensino regular.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) (Fig. 1) assenta numa perspectiva de escola incluída e caracteriza-se pela integração e certificação de crianças e jovens que se encontram em abandono escolar, muitas vezes associado ao trabalho infantil.



Figura 1. Valências da Medida PIEF

Reconhecida publicamente como uma medida de sucesso, segundo Roldão et al. (2008) esta medida constrói-se baseada numa lógica de “colaboração”. Esta lógica, presente em todos os níveis, desde a tutela até ao centro das equipas técnico-pedagógicas, operacionaliza-se pelos princípios de “aproximação” entre o professor/tutor e o aluno e de “diferenciação”: rompe-se “com o paradigma que caracteriza até hoje (...) o currículo e a escola como instituições sociais e públicas (...) trabalha-se de forma diferente consoante o contexto, organizam-se as estratégias de acordo com os pontos de partida” [9: 28].

As autoras acima referidas identificam ainda alguns princípios orientadores que poderiam ser transferíveis para o ensino regular. São eles:

- 1 - “O princípio da *centração do trabalho no aluno* e no seu percurso de aprendizagem.
- 2 - O princípio da equipa técnico-pedagógica como organizador da estrutura escolar ou formativa (..)
- 3 - O princípio da *liderança pedagógico-didática e curricular* configurado numa figura – individual ou partilhada – de orientação, supervisão e apoio, responsável pela orientação e dinamização de cada equipa.
- 4 - O princípio da *monitorização e regulação* do ensino e aprendizagem.
- 5 - O princípio do acompanhamento individual e integrado dos alunos no seu processo de aprendizagem escolar e social (...).
- 6 - O princípio da diversificação de estratégias de ensino e da organização de trabalho (...).
- 7 - O princípio do apoio ao trabalho e ao estudo autónomo (...).
- 8 - O princípio do *enquadramento nos contextos e da proximidade à pessoa* – pela manutenção ou reforço dos dispositivos que integram agências diversas da sociedade e permitem *enquadrar, de forma integrada*, os percursos que apresentam maior *risco ou fragilidade*.
- 9 - O princípio da *parceria* como prática permanente da escola ou de qualquer outra instituição formadora – com o *mundo do trabalho*, com as *instâncias comunitárias*, com o mundo da *cultura e da ciência*, com associações de *voluntariado*, entre outros.” [9: 282]

A revisão da legislação e da literatura que sustentam a Medida PIEF possibilitou-nos compreender como todos estes princípios foram agarrados pelas equipas técnico-pedagógicas, constituídas pelos parceiros sociais – Câmara Municipal, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, técnicos do PETI – e pelos monitores e docentes, cujo envolvimento e cumplicidade deram forma à medida, permitindo à escola e ao aluno uma outra visão sobre a construção do saber, integrando as dimensões social, afetiva e relacional.

A pesquisa que pretendemos aqui partilhar centra-se na dificuldade que os professores do ensino regular encontram na mudança das suas práticas no sentido da integração e da inclusão.

Os dados foram recolhidos por entrevista semidiretiva a quatro professores com experiência apenas no ensino regular e a quatro professores com experiência na Medida PIEF. Perseguido os objetivos de investigação, o guião de entrevista foi estruturado em quatro dimensões: perspetivas dos entrevistados sobre a educação escolar atual; visões de si como professor; continuidades e mudanças no percurso profissional; perspetivas sobre escola e exclusão/inclusão social. Os dados foram transcritos e tratados por análise de conteúdo (Bardin, 2008) [10]. Esta análise foi de tipo dedutivo no que diz respeito às dimensões (foram consideradas as presentes no guião de entrevista) e de tipo indutivo dentro de cada dimensão. As categorias dentro de cada dimensão foram identificadas por análise transversal.

OS RESULTADOS

Perspetivas dos professores face aos problemas da Educação

As perspetivas dos professores relativamente à identificação dos problemas da educação atual registaram-se em cinco categorias: a sociedade; a família; a escola; a tutela, responsável pelas políticas educativas; e conceção sobre a educação e a escola.

Para os entrevistados, a sociedade, em constante mutação, é pouco exigente, não só em relação à educação, mas também para com os seus cidadãos. Há uma crise de valores, resultante do excesso de liberdade. Como propagado pela comunicação social, a falta de respeito e os graves problemas de indisciplina geram desvalorização do papel da escola e dos professores. A desestruturação familiar e o aumento da pobreza refletem-se também na escola e na educação.

Por outro lado, o conceito de família tem vindo a alterar-se. Nos últimos tempos, a fragilidade das relações familiares leva ao aumento de divórcios e à reconfiguração do conceito de família. São cada vez mais as famílias monoparentais e a necessidade da mulher trabalhar fora de casa faz com que os filhos passem muito tempo fora do seio familiar. Assiste-se, também, a uma desresponsabilização e a uma demissão dos pais que delegam na escola princípios básicos de educação e cidadania que deveriam ser aprendidos em casa. Este “desligamento” não se verifica apenas em relação às crianças, mas também em relação ao sentido da escola. Paradoxalmente, os mesmos pais são excessivamente protetores quando a escola não lhes é tão favorável quanto as suas expectativas ou quando se verificam situações de conflito ou de insucesso. Para os entrevistados, esta relação compromete a estabilidade da criança, promove discrepâncias entre os valores dos pais e os valores que a escola considera válidos para a formação do cidadão e para a sociedade, diminuindo a importância da escola e dos seus atores junto dos alunos.

Transpondo estas questões para o contexto escolar, os professores assinalaram a postura dos alunos como um entrave à sua aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso educativo. Registaram que sem disciplina e regras não se aprende, afirmando que um dos principais obstáculos ao desempenho do papel do professor se focaliza na falta de princípios, de valores e de regras básicas por parte dos alunos, associado à ausência de responsabilidade e compromisso na realização das tarefas propostas pelos professores. Uma professora do ensino regular salientou que a demissão dos pais e filhos das responsabilidades escolares se deve à inexistência de sanções que os obriguem ao cumprimento dos compromissos e normas escolares e sociais. Uma docente do PIEF referiu a “subsidiodependência” que algumas famílias demonstram, pois o subsídio, que deveria ser entendido como uma ajuda para a sua reinserção social, é encarado como um direito, sendo mesmo, em alguns casos, considerado um dever do Estado para com o cidadão.

A escola abandona a sua referência formativa e torna-se um “armazém, depósito”, com a obrigação principal de resolver os problemas sociais. Foi neste registo que ambas as professoras acima referidas, conscientes dos “riscos” de interpretação dos seus discursos,

defenderam a criação de turmas de nível, insistindo a primeira também na necessidade de implementação de sanções punitivas, quer para com os alunos, quer para com os encarregados de educação.

Tendo ainda a escola como cenário, mas inscrita nas imposições do Estado, os professores direcionaram os seus discursos para o facilitismo que a Tutela tem imposto aos professores, procurando responder estatisticamente às exigências da Comunidade Europeia. Segundo os professores, gera-se assim um falso sucesso que leva ao descrédito da Escola Pública e à desmotivação docente.

Outra questão prende-se com a implementação de políticas desarticuladas e contraditórias, que resultam, frequentemente, da importação de modelos de outros países, e que não se ajustam à realidade portuguesa. Este desfazamento, entre as demandas políticas e a realidade escolar, tem vindo a agudizar o conflito existente entre professores e Ministério. Sendo os professores os principais atores do processo educativo, a tutela não os reconhece como tal para as decisões políticas, mas faz recair sobre eles a responsabilidade da implementação das suas políticas e dos resultados negativos que estas têm acarretado.

Na identificação dos principais problemas da educação atual, foi visível como os professores têm uma visão alargada da sua missão, não se configurando apenas como transmissores do conhecimento, mas como gestores e provocadores de aprendizagens. Não se inscrevem num conceito de escola tradicional, onde apenas o saber tem lugar, mas sim numa escola que prepara para a “formação do cidadão”, “abre horizontes” e valoriza a dimensão cultural e social do aluno; um espaço de instrução, mas também de construção social.

O conceito de Educação aparece num contexto plural resultante dos esforços coletivos de vários atores: família, escola, sociedade.

Perspetivas dos professores face à profissão, à sua imagem e às suas práticas

Nesta dimensão tivemos oportunidade de registar sentimentos de encanto, mas também de desencanto relativamente à profissão.

Assim, foi com as palavras “paixão”, “bem-estar”, “alegria” que os professores definiram o seu trabalho com os alunos, para, de seguida, sublinharem que se sentiam “desmotivados”, “injustiçados” e “discriminados” por não serem reconhecidos e considerados parceiros nas decisões em matéria de políticas educativas e, também, pelo desrespeito mostrado pela Tutela e pela sociedade relativamente à figura do professor.

Os entrevistados têm, ainda e em geral, uma imagem muito positiva de si, enfrentando o ambiente de sala de aula sem receios e com firmeza.

Quando descrevem um dia normal de aulas, há diferenças significativas entre os dois grupos de professores. Os professores do ensino regular apenas evidenciaram algum cansaço, tendo reconhecido que os alunos, atualmente, são muito faladores, exigindo mais controlo por parte do professor. Descreveram o seu dia de aulas, ora centrando-se nas relações com

os colegas ora na relação com os alunos. Apesar de se poder inferir sobre a existência de algumas rotinas, na sua maioria os professores revelam preocupação pelas dificuldades, quer de aprendizagem quer sociais, demonstradas por alguns alunos, as quais implicam uma reflexão sobre como as alterar levando à revisão das práticas do docente. Apenas uma docente não se inscreveu neste registo.

O trabalho desenvolvido pelos professores do PIEF está sujeito a uma organização diferente, bastante diversificado, levando a que o professor seja multifuncional. Destacam-se a disponibilidade de horário, o trabalho em equipa, o acompanhamento muito próximo tanto dos alunos, do ponto de vista pedagógico e afetivo, como das suas famílias. Os planos de aula são constantemente reformulados, assim como a diversificação de metodologias e estratégias e, normalmente, os professores são auxiliados por um outro colega e/ou monitor. Semanalmente, a equipa técnica reúne para fazer um balanço do envolvimento e do trabalho do aluno que, para todos os elementos, se traduz por um projeto de vida. As dimensões comunicacionais e afetivas ganham visibilidade, permitindo construir relações de confiança que promovem um clima de aprendizagem.

Verifica-se, portanto, que o perfil deste grupo de professores se aproxima do descrito no quadro teórico, tendo também havido proximidade relativamente às características inventariadas passíveis de serem importadas para o ensino regular.

Quanto às mudanças pessoais, ambos os grupos de professores mudariam em si aspetos que estão implicados quer na sua prática pedagógica quer na relação com os seus alunos. Entre “mais criatividade e imaginação para dar aulas mais ricas” até à “organização pessoal e capacidade de ser mais intransigente”, com exceção de uma professora, todos se situaram nos mesmos registos.

Momentos de mudança no percurso profissional

Os momentos de mudança foram identificados partindo da descrição panorâmica do percurso profissional dos professores, a quem solicitamos a sinalização dos momentos mais marcantes que se configuraram como “pedras” (obstáculos) e “lanternas” (facilitadores).

A natureza da questão colocada pressupunha que os discursos demonstrassem tendências mais individuais, situando-se num registo mais biográfico, situação que se confirmou.

As respostas evidenciaram que os professores (à exceção de uma docente) têm consciência de como, ao longo do seu percurso profissional, as situações vividas se tornaram uma forma de aprendizagem. As experiências partilhadas, no momento, permitiam perceber como os projetos pessoais e de vida se entrelaçavam com os profissionais.

Entre os dois grupos há diferenças, mas também semelhanças. Foi no contexto do PIEF que registamos em maior número a vivência de momentos mais intensos e significativos.

Para três professores do ensino regular, os momentos mais complicados situaram-se no início da carreira, sendo referido o clima constrangedor que sentiram nas primeiras escolas

onde tinham sido colocadas. Duas delas sinalizaram que a sua formação inicial não as tinha preparado para dar aulas, opinião partilhada também por alguns professores do PIEF.

Para uma das professoras, foi graças ao trabalho entre pares, à reflexão, à partilha de informação e à forma como o trabalho estava organizado, numa escola onde foi colocada posteriormente, que encontrou o verdadeiro sentido do seu trabalho, “uma candeia”, como referiu. Esta experiência, partilhada no momento da entrevista, constituiu-se, para ela, como uma forma de valorização da “aprendizagem experiencial” devolvendo sentido à prática docente.

Percurso diferente seguiu outra docente, que “aprendeu” graças à falta de solidariedade dos colegas, obrigando-se a procurar formação na área específica de ensino, que surgiu dois anos após ter ingressado na profissão. Esta docente encontrou, na última escola onde foi colocada, um pouco o ambiente da professora antes referida, destacando igualmente a importância da partilha e da aprendizagem entre pares.

Apenas uma professora referiu que a escola não lhe permitia ter um grande *feedback* do trabalho realizado, mas que ia aprendendo com “pistas dos alunos”.

Quanto aos professores do PIEF, salienta-se que o seu percurso inicial foi marcado por situações difíceis, que não estavam diretamente ligadas ao problema da formação inicial, mas sim a contextos problemáticos que iam desde pobreza extrema ao contacto com jovens delinquentes.

Desde logo, foram unânimes em concordar como essas “pedras” se constituíram como desafios e “lanternas”. Ao longo do tempo que têm estado no PIEF aprenderam a responder aos desafios que se lhes colocam a todo o momento. Todas as aulas são imprevisíveis, sendo cada instante vivido intensamente. De forma consonante, descrevem o trabalho com os alunos e pares como momentos de “felicidade, satisfação, realização”.

Assentes no aprofundamento das relações humanas, nos afetos e na cumplicidade, estes momentos constituem-se como espaços onde se questionam, a todo o tempo, as práticas, as estratégias e as metodologias, procurando-se diversificar e flexibilizar ao máximo o ato educativo. Impera o espírito de equipa e de entreajuda, que distingue, significativamente, as reuniões entre os elementos da equipa técnica das tradicionais reuniões de conselho de turma do ensino regular – questões já referidas anteriormente, mas que os docentes voltaram a sublinhar como experiências marcantes e que alteraram, sem qualquer dúvida, as suas práticas pedagógicas, alargando a visão sobre trabalho docente, escola e educação.

Apesar das preocupações de ambos os grupos de professores se situarem nos registos pedagógico, social, afetivo e emocional, podemos afirmar que, devido à especificidade da medida e ao público-alvo, nos professores do PIEF a dimensão social ganha maior amplitude e urgência.

Ao longo dos discursos foi possível ir percebendo, nos docentes, características identitárias que os associavam ao perfil do professor Tipo C apresentado por Benavente (1990).

Escola e exclusão

Na identificação dos principais problemas da educação, os professores reconheceram, na sociedade e com reflexo na escola, situações que acentuam as desigualdades, levando muitas vezes à exclusão escolar. No entanto, quando confrontados com o reconhecimento da escola como exclusiva, uma maioria reforçou, nesta dimensão, o esforço da tutela e deles próprios para a inclusão dos alunos. Reconhecem, no entanto, que a é um espaço favorável para ambas as situações.

De uma forma geral, admitem que a exclusão começa no próprio aluno que se autoexclui, pelas razões referidas no início desta análise descritiva. Apenas um docente do ensino regular afirmou que a escola pública é inclusiva, admitindo a possibilidade de o contrário acontecer mais na escola privada.

As opiniões divergem quanto à relação entre a escola e a exclusão social: uma maioria entende que a escola é inclusiva e uma minoria que a escola exclui – exclusão que está na origem da necessidade da medida PIEF.

Apesar do reconhecimento positivo do PIEF, dois docentes identificaram a escola como exclusiva, exemplificando através da própria medida PIEF, pois o propósito do programa é integrar alunos que anteriormente a escola excluiu. Entretanto, frisam, há “outras crianças” com dificuldades, quer de aprendizagem quer sociais, mas cumpridoras, que não têm as mesmas hipóteses “de outros [alunos agora integrados no PIEF] que viraram as costas à escola”. Neste sentido, a medida PIEF caracteriza-se não só pelos aspetos inclusivos, mas também pelos de exclusão, sendo estes, muitas vezes, fatores de tensão entre os elementos da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados são bastante consonantes relativamente à identificação dos principais problemas da educação, revelando-se um discurso uniforme quanto à necessidade urgente de se repensarem as finalidades da educação e do ensino.

Os projetos de vida dos professores têm-se desenrolado entre o encanto e o desencanto pela sua profissão, marcados pelas divergências originadas pelas políticas educativas e pela falta de reconhecimento do professor, situação que se tem agudizado, acentuando o mal-estar docente. Esta questão, há muito referenciada e objeto de estudo de várias pesquisas, interfere, de forma significativa, na construção da identidade profissional dos professores, estando também na origem da sua crise, aspeto que corrobora as perspetivas apresentadas por Lopes (2001) e Dubar (2006).

Verifica-se também, e na linha dos mesmos autores, como as experiências vividas, em contexto escolar e de sala de aula, foram significativas na transformação identitária dos docentes. A escola (o que ela oferece) tem efetivamente um grande poder configurador das

práticas. No caso dos entrevistados, ficou claro como contextos difíceis proporcionam experiências enriquecedoras.

As principais diferenças entre os dois grupos de professores situam-se no tipo de trabalho desenvolvido e na identificação dos momentos de mudança no percurso profissional. Nos professores PIEF, ressaltam a forma diferente de olhar o aluno, a escola e o ato educativo, assim como um maior investimento nas relações, na afetividade e na dimensão social.

Assim, destacamos três aspetos que consideramos importantes na nossa pesquisa. Em primeiro lugar este estudo permitiu ver como as experiências profissionais interferem na construção da identidade docente, não só na sua dimensão educativa, mas também nas suas dimensões pessoal e social. Em segundo lugar, pudemos apreender o quanto e de que forma a medida PIEF se configurou como uma medida de sucesso. Em terceiro lugar, vislumbrou-se o quanto o ensino regular teria a ganhar se adotasse algumas formas de funcionamento, articulação e desenvolvimento do currículo da Medida PIEF.

REFERÊNCIAS

- [1] BARROSO, João (2003). “Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva”. In David Rodrigues (org.) *Perspectivas Sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 25-36.
- [2] DUBAR, Claude, (1995). *La socialisation – construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- [3] LOPES, Amélia. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y *profesorado* sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>
- [4] DUBAR, Claude (2006). *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- [5] RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro & GAUTHIER, Clermont (2004) *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- [6] NÓVOA, António (1992) “Os Professores e as Histórias da sua Vida”. In António Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 11-30.
- [7] BENAVENTE, Ana (1990) *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- [8] LOPES, Amélia, FERREIRA, Elisabete, SÁ, Maria José, ROCHA, Rosália, SILVA, Manuel António, e MACHADO, Gabriela (2009) “De la formation à la réalité: Parcours et identités des enseignements de l’enseignement primaire au Portugal”. *Savoirs: Revue Internationale de Recherche en Éducation et Formation des Adultes*, 19, 115-132.
- [9] ROLDÃO, Maria do Céu; CAMPOS, Joana e ALVES, Madalena (2008) *Estudo Curricular da Medida PIEF*. Lisboa: Edições Colibri e PETI.

[10] BARDIN, Laurence (2008) *Análise de conteúdo*. Porto: Edições 70.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

A “EFA: Percursos, contextos e vivências – A perspetiva dos adultos”

Ana Sofia Sanches¹, Preciosa Fernandes²

Resumo —O estudo que aqui se apresenta tem como problemática a Educação e Formação de Adultos e como objetivo central compreender percursos, contextos e vivências dos cursos EFA, a partir do ponto de vista dos principais intervenientes neste processo educativo – os adultos. Investigam-se razões que levam um grupo de adultos a regressar à “escola”, num quadro de formação de reconhecimento e validação de competências e saberes que o sistema lhes oferece como meio de obterem uma equivalência escolar ao nível do 9ºano e uma nova qualificação profissional de Auxiliares de Ação Educativa. Simultaneamente, obteve-se a opinião de responsáveis pela organização e desenvolvimento da formação, particularmente, a coordenadora da entidade formadora e os formadores, com o intuito de identificar as suas perceções sobre os processos formativos de que são responsáveis, nomeadamente no que respeita à organização e desenvolvimento curricular e às mais-valias que consideram trazer para os adultos aqueles processos formativos. A presente comunicação pretende, assim, dar conta das ideias gerais a que chegámos na investigação que realizámos com um grupo de formandos e que reconhecem que a experiência formativa que vivenciaram, correspondeu às expectativas iniciais nele depositadas e que terá efeitos na sua vida futura pessoal e profissional.

Palavras-chave — Contextos, Educação e Formação de Adultos, Percursos, Vivências

INTRODUÇÃO

A problemática relacionada com a educação e formação, em geral e com a formação de adultos, em particular, tem assumido um espaço de relevância ao longo da nossa trajetória profissional e pessoal. Assim, a reflexão sobre a Educação e Formação de Adultos (EFA) como um dos imperativos das políticas educativas, a experiência e a competência, a sua articulação

¹ Ana Sofia Sanches Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses e Franceses, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em junho de 2001 e Mestre em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em setembro de 2010. Professora do 3º ciclo e Ensino Secundário desde 2001 e desde 2004 até à presente data, a tempo inteiro, formadora de Linguagem e Comunicação (LC) e de Língua Estrangeira – Francês (LEF), nos cursos EFA B2 e B3 e de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), nos cursos EFA NS. ana.sofia30@sapo.pt

² Professora associada da FPCEUP e orientadora da dissertação de mestrado. Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP. preciosa@fpce.up.pt

com o referencial teórico, a prática formativa constituem o princípio desencadeador deste percurso investigativo. Sendo assim, qualquer trabalho de investigação tem que ser analisado à luz de uma dupla contextualização: a partir de uma realidade subjetiva do posicionamento do sujeito – investigador (neste caso, a experiência adquirida, interesses pessoais e motivações profissionais) e a partir de um contexto social e educativo onde este se insere.

A problemática desta investigação centra-se, portanto, no domínio dos cursos EFA e tem como principal intenção contribuir para aprofundar o conhecimento neste domínio, considerando, para isso, pertinente tomar como interlocutores principais os adultos em formação, auscultando o seu ponto de vista face ao retorno à escola, uma “nova escola”. Apesar de já existirem alguns estudos nesta temática, estes têm sido mais focados no ensino profissional, enquadrado pelos princípios preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo ainda poucos os que se inserem no Programa das Novas Oportunidades, lançado pelo Governo, em dezembro de 2005 e que, entre outros aspetos, preconiza que as escolas têm de diversificar a oferta formativa, tendo em conta os diferentes públicos.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Para um enquadramento do referencial teórico

Considerando que a problemática em investigação – Educação e Formação de Adultos – se situa no limite entre o sistema educativo, o mundo do trabalho e a sociedade em geral, a contextualização teórica de referência foi traçada de forma a fornecer uma visão abrangente que pudesse abarcar a complexidade do fenómeno em questão. Assim, o referencial teórico de base à investigação caracterizou-se pelo recurso a um quadro axiológico, social e educativo com o qual se procurou analisar cientificamente o fenómeno em estudo. Especificando, o percurso teórico realizado passou por uma abordagem às teorias de aprendizagem na sua relação com a EFA, dado que o adulto é o agente, o autor e construtor da sua formação e a experiência de vida deste é a base de todo o processo formativo. No quadro destas ideias, procedeu-se um breve enquadramento histórico da Educação e Formação de Adultos, com referência às entidades como a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e a Direção – Geral de Formação Vocacional (DGFV); b) uma abordagem dos cursos EFA no Sistema Educativo Português – através da análise do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, DR 268, SÉRIE II, de 20 de novembro e da Portaria 230/2008, de 7 de março, com o intuito de analisar os princípios e finalidades dos respetivos cursos, as conceções curriculares e os papéis dos formadores e formandos entrecruzando essa análise com a visão de alguns autores como Alonso (2001) e Silva (1990). Foram também focadas as teorias de aprendizagem comportamentalista, cognitivista e humanista, segundo Watson (1930), Skinner (1957), Piaget (1987), Rogers (1987), Ausubel (1982). A relevância das perspetivas teóricas e dos autores citados para o desenho do estudo

são fundamentais para entender melhor todos os contextos e práticas presentes na Educação e Formação de Adultos.

Constituíram também focos teóricos deste trabalho os modelos de organização curricular (Zabalza, 1999; Leite, 2002; Leite & Fernandes, 2002) procurando a partir destes referenciais interpretar qual o modelo curricular que está na base da organização dos cursos EFA. O papel do formador na educação e formação do adulto, representou um outro eixo teórico em torno do qual foi possível problematizar o desenvolvimento profissional dos professores/formadores que atuam neste domínio de Educação e Formação de Adultos.

Educação e formação de adultos e as “Novas Oportunidades”: sentidos e fundamentos

Se atentarmos na etimologia do vocábulo formação, compreendemos que este nos reporta para a preparação e receção de ensinamentos, instrução e educação, o que parece pressupor uma exigência ao adulto de maior grau de educação e formação. Para alcançar a meta pretendida pela Iniciativa das Novas Oportunidades na Formação de Adultos, há que compreender a função da educação de adultos numa sociedade em transformação, caracterizada pela globalização e pela multiplicidade e diversidade.

As transformações e necessidades da sociedade atual impõem um novo modo de agir e uma nova organização, assente na urgência de encontrar as respostas mais adequadas à formação e desenvolvimento da educação dos adultos capazes de mobilizar saberes e competências, que permitam adaptar-se e responder de forma eficaz às situações que surgem constantemente. Efetivamente, parece assistir-se ao aparecimento de um novo paradigma de governo educacional, encontrando-se, no cerne da Iniciativa Novas Oportunidades, uma forte vontade de combater o desemprego, a desigualdade e a exclusão sociais, situando-se os efeitos destes últimos na qualificação e certificação pessoal e profissional e, ainda, no ensino. Segundo o que é expresso na Constituição da República Portuguesa (2005),

a educação é o caminho que conduz à consciencialização dos direitos e liberdades individuais dos seres humanos. O respeito pela dignidade humana significa que cada cidadão – português ou não – que viva em Portugal, tem direitos e liberdades fundamentais relativos à educação, que têm como objetivo a formação pessoal e o desenvolvimento social, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Eurybase, Organização do Sistema Educativo, 2006/07)

Segundo a Constituição da República Portuguesa, a educação é o caminho que conduz à consciencialização dos direitos e liberdades individuais dos seres humanos. O respeito pela dignidade humana significa que cada cidadão tem direitos e liberdades fundamentais relativos à educação, que têm como objetivo a formação pessoal e o desenvolvimento social, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. A teoria do capital humano considera a educação como um investimento produtivo. Daí que, no Programa de Novas Oportunidades, a educação seja uma tarefa constante e sucessiva que tem e deve se desenvolver ao longo da vida. No geral, a educação deve estar presente em todas as etapas da vida do adulto e a

Educação e Formação de Adultos deve atender a três âmbitos: o formativo (através da formação base), o profissional (através da formação tecnológica) e o social, propondo como metodologia a auto-aprendizagem e como modalidade de ensino, a presencial (ANEFA, 2000).

Na EFA, está patente uma perspectiva desenvolvimentista que defende que a educação deve constituir para cada adulto uma forma de promoção máxima do desenvolvimento das suas capacidades e competências, através das experiências de vida e de aprendizagem crescente, uma vez que a formação não é um somatório ou acumulação de conhecimentos, mas a construção de reflexões críticas, assente numa configuração permanente da identidade pessoal. Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática educativa/profissional, sendo esta última, um elemento de análise e reflexão do formador.

A formação não é só uma instância de mediação das relações formador (es) /grupo de formandos, mas antes uma instância de auto – mediação do formando com o seu mundo subjetivo, mediador do grupo de formação com as suas subjetividades, mediador de grupo com um projeto de ação, através do qual ele se exterioriza (Correia, 1997: 25). Logo, a educação deverá fornecer os conhecimentos e os instrumentos do saber, mas essencialmente preparar o adulto para a formação autodirigida e para a autonomia, de modo a que o adulto/formando se sinta preparado para a vida.

O objetivo da EFA será, pois, o de desenvolver a capacidade do adulto, pondo em causa a sua forma de estar perante o outro (aprender a viver com o outro) e o mundo que o rodeia (aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, aprender a ser e a tornar-se, aprender a viver juntos e a conviver com os outros (Delors e tal, 1996)). Assim, no âmbito da EFA, educar é construir e partilhar com os outros atos e hábitos, de modo a formar adultos conscientes para projetar profissionais competentes. Tavares (1996) afirma que se tornar pessoa é a grande finalidade e o afazer fundamental de toda a ação educativa.

DO MODELO DE FORMAÇÃO ÀS CONCEÇÕES DO CURRÍCULO E PAPÉIS DO FORMADOR E DOS FORMANDOS

Começamos por salientar que a organização da educação e formação de adultos, na sua origem, ficou presa a uma lógica muito centrada nas dimensões dos saberes disciplinares, com programas muito semelhantes aos que se destinavam aos jovens em situação de educação escolar regular. Todavia, o sistema político reconheceu a fragilidade do nível de qualificação da população adulta, implementando novas políticas que introduziram alterações nesses programas de Educação e Formação de Adultos. Essas alterações foram influenciadas pelas correntes teóricas de cariz humanista (Maslow) que perspetivam os adultos como sujeitos aprendentes, com características e necessidades educativas específicas e visaram responder aos desafios que a sociedade lhes coloca. É no quadro destas ideias que se justifica, neste estudo, uma problematização do modelo atual de formação que enquadra a Educação e Formação de Adultos e os papéis dos formadores e formandos.

Que modelo de formação para EFA?

Como argumentámos, os cursos EFA assentam numa perspetiva de educação e formação ao longo da vida, e desenvolvem-se em percursos flexíveis de formação definidos a partir de processos de reconhecimento e validação de competências, previamente adquiridas pelo adulto, por via formal, informal e não formal, em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada. Trata-se de um modelo de formação modular, estruturado a partir de unidades de competência e/ou unidades de formação, centrado em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens, através do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), para o nível secundário e da realização de atividades integradoras/ temas de vida, para o nível básico (Rodrigues, 2009). O modelo educativo e formativo destes cursos apresenta-se como inovador, na medida em que os EFA privilegiam a construção e o desenvolvimento curricular flexíveis, visto que não possuem um currículo rígido. Estruturado por unidades de competência, este modelo de formação tem como ponto de partida um processo de identificação e reconhecimento de saberes e competências adquiridas ao longo da vida, bem como um levantamento das motivações e preocupações individuais dos formandos. É a partir deste processo que se desenrola a atividade formativa. Este modelo definido pela Direção Geral de Formação/Agência Nacional para a Qualificação (DGFV/ANQ) constitui-se através de um referencial de competências – chave e tem como principais finalidades: reduzir o défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, de forma a potenciar a empregabilidade, promover a construção de uma rede local de educação e formação de adultos (Rodrigues, 2009).

Os cursos EFA atendem, assim, aos referenciais de formação associados às respetivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, numa perspetiva que privilegia a realização de cursos de dupla certificação. Os referenciais de formação correspondem a planos curriculares organizados em duas componentes fundamentais: a formação base e a formação tecnológica, tanto para o nível básico como para o secundário. Deste modo, nos cursos EFA, identifica-se uma matriz organizadora, baseada em competências-chave, que orientam a conceção, o desenho e o desenvolvimento do currículo.

E, nessa linha, a organização curricular dos cursos EFA de dupla certificação obedece a uma articulação das componentes de formação de base e a uma componente tecnológica, desenvolvendo-se de uma forma integrada, dinâmica, orientadora e flexível, com currículos e módulos independentes. De entre esses salientámos: a formação base, constituída pelos níveis básicos 1 (B1), 2 (B2), 3 (B3), equivalentes ao 1º, 2º e 3º ciclos. Pretende-se, assim, o desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências.

Nesta perspetiva, a área de competências – chave assume “uma importância própria, enquanto campo de desenvolvimento de competências específicas para o seu exercício, (o

referencial) é, simultaneamente, o sentido e o processo que deve sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas” (Alonso et al., 2001: 97).

Que concepção de currículo na EFA?

O currículo constituiu um dos aspetos fundamentais da EFA, atribuindo-se-lhe uma importância crescente na melhoria da qualidade do ensino. Sendo esta uma ideia já bastante consensualizada, o termo currículo assume, contudo, um carácter polissémico, uma vez que tanto pode significar um conteúdo ou um assunto de uma área de estudos particular, um programa e/ou um projeto global de formação. Esta última concepção de currículo, entendido numa perspetiva ampla de formação é, hoje, preconizada para o ensino básico (Dec. lei 6/2001, de 18 de janeiro) e sustentado por vários autores (Leite, 2003, Roldão, 1999, Leite e Fernandes, 2002).

Entendido como um conceito polissémico, é importante destacar a distinção entre currículo oculto, formal e informal. Assim, o “currículo oculto” (Ribeiro et al., 1990: 53) designa as práticas e processos educativos que induzem resultados de aprendizagem não explicitamente visados pelos planos educativos e os efeitos educativos (aquisição de valores, atitudes, processos de socialização, de formação moral). Já o currículo formal, segundo Ribeiro (1990) diz respeito ao plano de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos e atividades) e o informal designa toda a atividade estruturada/não estruturada que faz parte da vida escolar dos alunos, para além das atividades letivas (atividades desportivas, clubes, sociedades, jornadas escolares, entre outras – são normalmente designadas de atividades “extracurriculares” (*ibidem*: 53). Na perspetiva deste autor, o currículo é, frequentemente, identificado com o “plano de estudo”, significando, neste caso, pouco mais do que o elencar a sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso. Como sustenta o autor (1990), “Em termos práticos, o plano curricular concretiza-se na atribuição de tempos letivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade que tal plano pode contemplar” (*ibidem*: 33). Procurando traduzir estas novas concepções, Ribeiro (1990) propôs a seguinte definição mais operacional de currículo: “Plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” (*ibidem*: 33). Contudo, o currículo não é uma simples planificação, mas ainda a prática em que se estabelece a comunicação entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os formadores e os formandos. O currículo é determinado pelo contexto e, nele, adquire diferentes sentidos conforme os seus protagonistas.

Parafraseando Maria do Céu Roldão (2007), o currículo, enquanto eixo estruturador da instituição escolar e da atividade docente, é resultante de um processo de construção e/ou reconstrução sócio-histórica contínua, e assume centralidade particular no tempo atual e

futuro, em que se acelera a transformação da malha social e da sua relação com os dispositivos educativos disponíveis.

É inegável a constante evolução do conceito de currículo. Como refere Pacheco (2008), o currículo é hoje entendido como “um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos sociais, cultural (e também político e ideológico) e económico” (ibidem: 44).

Deste modo, o currículo organiza-se como uma força indispensável, que justifica as intenções dos sistemas sociais associados à Educação e Formação, pois a formação não se constrói de saberes imparciais, mas é fundamentada em convicções, experiências de vida e valores. Durante muito tempo, a organização curricular foi concebida como uma ação voltada para modelar a consciência dos discentes e servia como reprodução das estruturas, normas e valores da sociedade. Uma elevada carga horária letiva, centrada nos programas com um grande número de disciplinas isoladas, sem a necessária articulação entre o ensino básico e o secundário, fez emergir a necessidade de construir um outro tipo de currículo nacional. Como sustentam Leite, Gomes e Fernandes (2001),

É para uma organização integrada do currículo que, nos últimos tempos, sobretudo a partir da lei de Base do Sistema Educativo (1986), depois com a reforma dos finais dos anos oitenta e atualmente com o projeto de “Gestão Flexível do Currículo” e a Reorganização/Revisão Curricular dos Ensino Básico e Secundário têm sido feitas propostas que procuram romper com uma lógica disciplinar e compartimentada de organização de conteúdos e que apelam à instituição de outras formas, assentes numa conceção mais ampla de currículo que incorpore outras experiências e outras dinâmicas numa perspetiva interdisciplinar e integrada desse currículo (ibidem: 21)

Convocando as conceções curriculares explanadas para o campo da Educação e Formação de Adultos, a ideia de currículo que melhor parece ajustar-se à filosofia deste contexto formativo estabelece numa visão de projeto global de formação assente nos pressupostos de flexibilização e de adequação às situações específicas. Com efeito, na EFA, o currículo assume características que visam uma aproximação do percurso escolar ao trajeto de vida dos adultos e uma construção social que reflete as suscetibilidades do momento histórico em que se vive, que salientam a interação, a dinâmica e a flexibilidade e contextualização, respeitando a singularidade de cada indivíduo e às variáveis do contexto em que está inserido. Neste sentido, atendendo aos objetivos educativos para a Europa para o século XXI (Delors, 1996), espera-se que o adulto aprenda a ser, aprender a conhecer, aprenda a fazer e aprenda a viver com os outros. Mas, as transfigurações curriculares não se “esgotaram” na nova organização dos currículos. A própria forma de encarar o processo de aprendizagem alterou-se com os cursos EFA, na medida em que as orientações curriculares destes cursos encontram-se organizadas em torno de competências específicas das diferentes áreas curriculares.

Os cursos EFA assentam, assim, numa matriz organizadora, baseada em competências, que norteiam a conceção, o desenho e o desenvolvimento do currículo (DGFV). Na ótica de Roldão (1999),

a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade. (...) É um conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações e problemas. (*ibidem*: 24)

No campo da EFA, o conceito de competências “surge como um construto central na definição e organização do currículo” (Alonso, 2004: 1).

Como é salientado em documentos orientadores da organização do currículo dos cursos EFA, o currículo progride “em torno de uma componente de formação de base e de uma formação profissionalizante, assentes, respetivamente, em competências-chave e em competências específicas profissionais, definidas em referenciais próprios.” (ANEFA, 2000: 3). E, nesse sentido, é entendido como um conjunto de aprendizagens que são, pessoal e socialmente, necessárias a todos os cidadãos, no sentido da sua inclusão nos contextos socioeducativos.

Assim, relativamente ao plano curricular dos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico, a Formação Base integra, de forma articulada, quatro áreas de competências-chave: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC) / LCE (Língua Estrangeira), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A Formação Base contempla, ainda, o módulo de Aprender com Autonomia (AA). A Formação Tecnológica (profissionalizante) norteia-se pelos referenciais particulares do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e aponta, sobretudo, a obtenção de qualificação profissional que possibilite “uma melhor inserção no mundo do trabalho, bem como em trajetos formativos subseqüentes” (ANEFA, 2000: 9).

Nesta linha, a visão integradora implícita à organização do referencial prevê a articulação entre as quatro áreas de competência, visto que a pertença de competências específicas de cada uma delas desenvolve e faculta a aquisição de outras, existindo competências gerais comuns às quatro áreas, que originam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competências-chave. Damos, aqui, conta da estrutura organizacional e curricular prevista para os EFA, de nível básico, cujo referencial articula verticalmente as quatro áreas de competência, sendo a matriz curricular dos cursos de níveis B1, B2 e B3. Segundo Zabalza (2007), a construção curricular assenta na ideia que os conteúdos vão ao encontro das competências a adquirir de forma que: “(...) el mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis (...)” (*ibidem*: 135).



Figura 1. Esquema da organização do referencial de formação

Neste quadro, os referenciais de formação são documentos de base, onde se assume a supremacia na construção do currículo, concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos. A visão integradora do Referencial de Competências-Chave assenta na conceção construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento, incluindo uma dimensão cognitiva, uma atitude positiva e o domínio de determinados procedimentos e estratégias (Alonso, 2000: 45).

Em síntese, e como referido na Portaria 550 –E/2004, de 21 de maio, no art.º 2, alíneas a) e e), a organização curricular e pedagógica destes cursos obedece aos seguintes princípios: “a) Concepção de um modelo de ensino integrado no sistema de educação e formação de adultos, podendo constituir-se igualmente como via educativa e formativa para que os que procuram, nesta modalidade de ensino, uma resposta que lhes permita a conciliação da frequência de estudos com obrigações pessoais ou profissionais; e) Dupla certificação da conclusão do curso, em função do prosseguimento ou do não prosseguimento de estudos de nível superior”.

Atendendo, ainda, ao guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos da ANQ, o plano curricular “pode ser gerido de acordo com os diferentes perfis em presença e traduzido em desenvolvimentos curriculares diversos” (2009: 16).

Que conceção e papel do formador?

De um modo geral, aceita-se que “ser formador” não é exatamente a mesma coisa que ser “professor”.

Nesta abordagem, tomámos como primeira referência o pensamento de Correia (1997) para quem

A formação não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formandos ou equipa de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de automeiação do formando com o seu mundo subjetivo, mediador do grupo de formação com as suas

subjetividades, mediador do grupo com um projeto de ação através do qual ele se exterioriza. (*ibidem*: 25)

Da mensagem expressa na citação, fica patente a ideia de que o protótipo do formador de adultos se enquadra no perfil de sujeito com características pessoais específicas, no que concerne à relação que tem de estabelecer com o coletivo dos formandos e com o formando na sua subjetividade. Trata-se, acima de tudo, de alguém que desencadeia aprendizagens, um mediador de processos formativos, criando condições para o desenvolvimento de competências. Nesta perspetiva, o formador de adultos é visto como um promotor de desenvolvimento, que crê nas pessoas e no potencial de cada uma e um coconstrutor da formação, proporcionando aos adultos oportunidades de sucesso e de realização pessoal.

Esta visão de formador é veiculada no Decreto Regulamentar 66/94, de 18 de novembro, quando nele se expressa que o formador é

o profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento adequadas ao desempenho profissional. O formador pode ter outras designações decorrentes da metodologia e da organização da formação, nomeadamente, instrutor, monitor, animador e tutor da formação (art.º 2)

No sistema de formação dos cursos EFA, o formador deve ser aquele que promove o saber e facilite a aprendizagem. Como se pode depreender da conceção de formador expressa no normativo, o formador não é um simples instrutor, é aquele que proporciona a aprendizagem e que permite e orienta a apropriação dos saberes pelos formandos, um animador de grupos e da formação, um moderador de conflitos, um facilitador da aprendizagem, um incentivador, um responsabilizador.

Nesta linha de pensamento, consideramos que o formador precisa de ser capaz de compreender o contexto formativo em que exerce a sua atividade, perspetivando-a numa relação estreita com o tecido social envolvente, no sentido de garantir aos formandos condições, que lhes permitam fazer escolhas conscientes e ajustadas aos seus projetos pessoais. Assim sendo, cabe-lhe “ensinar com o grupo”, para o grupo e para o formando a nível individual, transmitir informações na envolvência do trabalho proposto, transformar a formação numa área ou projeto, de forma a mobilizar conhecimentos, em conjunto e de forma orientada, para a intervenção. Dito de outro modo, cabe-lhe “Ensinar Fazendo”, desafiando o formando a construir e a refletir sobre os temas, devendo existir para tal uma planificação flexível e orientada para a transmissão de conhecimentos de forma informal.

De acordo com o Despacho nº11 203/2007, o formador tem de ser capaz de proceder à “descodificação” do RCC, elaborar o plano de formação com a equipa pedagógica, desenvolver a formação na área para que está habilitado, intervindo em mais do que uma área, garantindo os princípios da transversalidade, articulação e integração, conceber os

materiais pedagógicos e de avaliação mais adequados e necessários, manter uma estreita colaboração com os demais elementos da equipa pedagógica, nomeadamente na área transversal de PRA (nível secundário) e de temas de vida (nível básico). Esta visão é corroborada por Pacheco (2008) que considera que

na educação/ formação a “arte” e a “ciência” de educar/formar adultos deve “provocar” os alunos/formandos, de modo a despertar neles o interesse pelo assunto (...) e desafiá-los constantemente na procura e inquietação, incentivando-os na busca das soluções para as suas necessidades e tomadas de posições. (*ibidem*: 297).

Numa perspetiva humanista, o formador assume um papel de agente de mudança, que ajuda o formando no seu processo formativo e de ensino-aprendizagem.

Parece consensual que a boa aprendizagem e o bom ensino devem ser resultado de uma articulação entre os conhecimentos científico-pedagógicos do formador para proporcionar momentos de aprendizagem significativos e a sua compreensão da pessoa que constitui o formando, no sentido de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, o formador, enquanto facilitador de aprendizagem, tem como função fundamental criar climas de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens funcionais, úteis e significativas.

Que conceção e papel do Formando?

No quadro dos princípios que sustentam a Educação e Formação de Adultos, o formando é entendido como um agente ativo no desenvolvimento da sua formação, participando no processo formativo, no curso que selecionou. São adultos com idade igual ou superior a 18 anos, com níveis baixos de escolarização.

No perfil do formando/adulto, há fatores a ter em conta, como: o meio socioeconómico e profissional, as suas expectativas, metas e objetivos.

Mas, mais importante do que esses fatores, importa considerar o lado pessoal do formando, a pessoa que “transporta” dentro de si. O formando tem, efetivamente, de ser visto como pessoa, como um adulto, com experiência de vida e saberes que têm de ser respeitados. Como sustenta Knowles (1980), o formando é um indivíduo maduro com necessidades e interesses reais, que devem ser considerados no processo de aprendizagem. Orientando-se a EFA por estes pressupostos, com ela pretende-se que os formandos desenvolvam competências teóricas e práticas, e de modo específico, a capacidade de análise e síntese de conteúdos.

Assim, nos cursos EFA, o formando assume o papel de protagonista no processo formativo, cabendo-lhe a atribuição de sentido de uma realidade complexa e a mobilização para controlar a sua formação, as suas experiências de vida e competências no processo de aprendizagem, de modo a garantir a sua própria empregabilidade. Dito de outro modo, o formando assume na aprendizagem a função de sujeito aprendiz, produtor e construtor

de saberes (Silva, 2007), tornando-se o autor central da aprendizagem, enquanto elemento-chave para o seu próprio sucesso e progressão – não numa perspetiva pessoal, mas na sua relação com o coletivo, no âmbito de uma participação em objetivos e interesses comuns.

Neste processo, a ligação da formação aos contextos de vida dos formandos situa-os perante situações que lhes permitem novas redificações da sua identidade pessoal e social. De acordo com Silva (2003), as representações e as identidades dos adultos assumem um lugar de destaque no campo da formação, sobretudo, quando este é concebido como “um espaço e tempo de continuidade e de interação com o domínio do trabalho, onde esse sujeito questiona quem é ele, o lugar que ocupa e o que sabe e o que pode fazer” (ibidem: 573).

Nesta perspetiva, o formando/adulto é entendido como um ser autónomo e independente, com capacidade de autodirecionar a sua aprendizagem, fazendo uso do agregado de experiências que possui e que se constituirão um recurso para a aprendizagem. A sua capacidade para aprender é preparada em função da resolução de problemas quotidianos, de modo a tornar as aprendizagens significativas. Como afirma Silva (2007), recentemente, os formandos são entendidos como “sujeitos produtores e construtores de saberes”, na medida em que são capazes de colaborar com os outros indivíduos, podendo posicionar-se de igual para igual, no interior de um processo de aprendizagem coletivo de ação e de reflexão, de investigação e de investigação-ação.

Neste contexto da EFA, sugere-se ao formando a administração do seu próprio processo formativo, baseando-se numa pedagogia do educando e do formando que considera como sujeito do seu processo de socialização. Como salienta Ana Maria Silva (2007) “adulto, ao reconhecer-se como sujeito experiente, aprende também a tornar-se pedagogo face às situações que caracterizam a sua vida” (ibidem: 25) ou, ainda, como afirma Canário (1999), ao reconhecer-se a experiência do adulto na sua aprendizagem, teremos de considerá-la “como um processo interno do sujeito e que corresponda, ao longo da sua vida, ao processo de autoconstrução como pessoa” (ibidem: 109).

A partir do momento em que são determinados objetivos e critérios no processo de aprendizagem, o formando sente necessidade de se autodisciplinar e organizar, com o intuito de alcançar com êxito os objetivos propostos. Desta forma, ele irá gerir a sua aprendizagem em função do seu ritmo e das suas prioridades. A oportunidade de aprender de forma mais flexível e ao próprio ritmo, permite ao formando uma aprendizagem mais eficaz e de se aperceber da necessidade de desenvolver características importantes como: a autodisciplina, o compromisso, o respeito, a capacidade de adaptação, a colaboração e a gestão da sua própria aprendizagem.

Dada a dinâmica da aprendizagem na EFA, em que os formandos comunicam, exprimem os seus pensamentos e, por vezes, sentimentos, trocam informação, decidem, geram conhecimento e, acima de tudo, interagem, convoca-se a ideia de uma das competências-chave reconhecida essencial à aprendizagem – a de “aprender a aprender”, colaborando e participando ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, bem como no dos restantes elementos do grupo.

Deste modo, se atentarmos no conceito de adulto que provém da corrente humanista, o formando adulto é “como o processo de chegar a nós mesmos” (Rogers, 1972). Neste sentido, Knowles (1980), reconhece ao formando adulto a capacidade de tomar decisões e fazer as suas escolhas e opções durante a vida adulta, como um sujeito em permanente evolução e mudança (Freire, 2007).

Recorremos a Rothés (2010) para explicitar a conceção de formando e que são por ele entendidos como pessoas que realizaram “uma socialização profissional de uma forma rápida, acelerada, (...) construíram-se nesta área da certificação.”

Em síntese, o formando deve ser reconhecido na sua identidade real, pois, sem esse reconhecimento, não será possível a construção de um projeto pessoal em busca de uma identidade potencial desejada, não perdendo de vista a pessoa que o constitui.

CONCLUSÃO

A argumentação apresentada reforça a tomada de posição em defesa dos cursos EFA, que configuram uma aposta da política educacional que se foi incrementando de modo evolutivo, desde a LBSE (1986) até à atualidade. Subjacente a esta medida está, pelo menos ao nível dos discursos oficiais, o desafio político que aponta para o combate à exclusão social e para o desenvolvimento, qualificação e realização pessoal/profissional do adulto, no pressuposto de que todas as competências e aprendizagens realizadas ao longo do percurso de vida de cada sujeito são positivas e enriquecedoras para a sua vida pessoal e profissional, no quadro dos princípios da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os dados revelaram que os adultos retomaram a “escola”, essencialmente, por razões relacionadas com a melhoria das suas qualificações e na expectativa de melhorarem também a sua situação profissional e/ou de arranjar um emprego. O facto de terem acesso a uma bolsa de formação não deixa de ser relevante para que os adultos escolhessem este tipo de curso, visto que todos se encontravam desempregados. Para além da certificação escolar (o 9º ano de escolaridade), a escolha destes cursos parece ser também sinónimo de procura de melhores condições de vida e de emprego, e constituir assim, um investimento e um novo projeto de vida, revelando-se uma oportunidade única e de que “aprender, compensa!”

Tal como sublinha Martín (2007), “a educação deve servir para tornar mais fácil ao indivíduo a transição para esse novo estado ou situação” (*ibidem*: 67), através dos percursos formativos e de experiências de vida para si significativos. Na perspetiva destes adultos, os saberes com maior significado prendem-se com o saber-saber (aprender a conhecer) e o saber-fazer, o que nos permite apreender que na escolha do curso, e na vontade demonstrada em concluí-lo, os adultos tiveram em conta características de desenvolvimento profissional, destacando a importância do papel/ perfil dos seus formadores como instrumento de transmissão dos conteúdos de aprendizagem, e os saberes de base e tecnológicos como fulcrais para o futuro socioprofissional. Com efeito, sobre a presente investigação concluímos que, para os adultos, o curso EFA que frequentaram foi um espaço de aprendizagem

acolhedor e agradável, sendo as condições físicas que envolvem o curso o aspeto que assinalaram como mais negativo. Estes resultados permitem-nos considerar que a EFA parece assumir mais importância em termos pessoais e económicos do que sociais ou culturais.

Relativamente ao modelo pedagógico adotado no curso em estudo, os dados mostraram também que ao longo do seu desenvolvimento, os adultos vivenciaram situações de formação em grupo, que lhes possibilitou o contacto com novos conhecimentos e, no final do curso, através do estágio, com o mercado de trabalho, permitindo-lhes uma visão mais aprofundada da realidade e uma maior vivência social. Convém referir, que relativamente às UFCD que compõem o plano curricular do curso, os adultos admitiram que os módulos de formação base e tecnológica estão bem estruturados, embora afirmem que deveria existir mais tempo de formação da parte prática e de algumas UFCD mais relacionadas com o curso em si: como a contabilidade ou as línguas estrangeiras.

No que diz respeito aos formadores, a opinião dos adultos é unânime, considerando que possuem um perfil adequado a este tipo de ensino, tecendo-lhes elogios e destacando como características fundamentais de um bom formador: o profissionalismo no desempenho da sua função, o interesse e o entusiasmo do formador na transmissão dos conteúdos, a disponibilidade, a paciência, a competência e a sensibilidade. Através desta caracterização dos formadores feita pelos formandos, poder-se-á inferir que a ideia de facilitismo, muitas vezes associada a este tipo de formação e aos próprios formadores, parece não ser aqui aplicada, embora se possa considerar que a visão que transmite é extremamente positiva, podendo daqui também inferir uma certa ausência de sentido crítico por parte dos formandos.

No que concerne ao modelo de formação ministrado no curso EFA, os adultos/formandos entrevistados referem que este está de acordo com as expectativas e que se integra na área de competência que frequentaram. Identificámos, nesta visão, uma proximidade com o pensamento de Alonso (1998) quando referindo-se ao o paradigma curricular da EFA advoga que este “atende simultaneamente ao indivíduo, enquanto construtor de aprendizagens, capaz de dar significado ao conhecimento e à experiência através da ação socializadora e crítica com os contextos de referência (...)” (*ibidem*: 392), corroborando a ideia de que na EFA a aprendizagem é um projeto essencialmente pessoal. Mas, o desejo de aprender por parte do formando sendo fundamental não é suficiente, precisando de ser auxiliado pelo formador, que é decisivo na elevação da sua autoestima, do seu auto conceito e no conhecimento de si mesmo. No caso concreto do estudo, e para além dos aspetos já referidos, os formandos consideraram que a formação que receberam no âmbito do curso EFA foi muito importante também a este nível de melhoria da autoestima.

Centrando-nos na visão dos formadores entrevistados estes revelam, no geral, uma visão positiva desta iniciativa, entendendo-a como o “ovo de Colombo” da Inclusão e como uma arma de combate à exclusão social. Neste contexto, a visão que têm de si é a de formador e, simultânea e intrinsecamente, de educador-professor-formador-mediador.

Em sua opinião, o modelo atual de formação foi entendido e utilizado como um referencial na construção e desenvolvimento do currículo, permitindo, orientar o trabalho e a validação de competências adquiridas pelos formandos.

Os dados permitiram ainda concluir que as práticas de configuração curricular desenvolvidas e os processos reflexivos convergiram expressivamente para que os formadores mentalizassem as competências que deveriam possuir e/ou ativar em função do papel que desempenham.

Não podemos deixar de nos interrogar se será possível com os objetivos, pressupostos e resultados desta investigação passar ao lado das necessárias transformações do sistema de ensino, da necessidade de redefinição da rede escolar nacional e da importância da transformação do mercado? E por outro lado, interrogamo-nos também se fará sentido, com tantas transformações, definir uma política global e coerente de educação e formação de adultos e não se redefinirem certos princípios gerais do sistema educativo nacional, como o sistema de formação de formadores e as modalidades educativas?

Consideramos, por isso, muito importante que o Ministério da Educação determine os problemas socioeducacionais que caracterizam o sistema de EFA e que defina medidas coerentes para sobre eles atuar de modo a poder colmatar as falhas estruturais e de solução mais urgente, qualificando as pessoas que procuram estas respostas formativas alternativas sem que o processo fique refém de lógicas economicistas.

Num quadro global de desenvolvimento e qualificação das sociedades, Portugal deveria ratificar os recursos e acionar os mecanismos imprescindíveis para colocar em prática os modelos de reconhecimento de competências obtidas por vias não formais e informais. Terminamos esta reflexão, partilhando o pensamento de Silva e Rothes (1998) quando chamam à atenção para a ideia de que a educação e formação de adultos convencionam “uma revalorização da relação entre educação e cidadania devido à importância atribuída ao conhecimento na construção de economias mais competitivas e (para o) (...) papel que as modalidades de educação não-formal e informal podem desenvolver na promoção da aprendizagem ao longo da vida” (*ibidem*: 79).

REFERÊNCIAS

- ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L., MAGALHÃES, J., BARROS, G., CASTRO, J., OSÓRIO, A., SEQUEIRA, F. (2001) *Referencial de competências-chave – Educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ALONSO, L. (2001) “A Construção de um Referencial de Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade.” in *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade*, 41-46. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- AUSEBEL, D.P (1982) *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

- LEITE, C.(2002). O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002) Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas. Porto, Edições ASA.
- PIAGET, Jean (1987) *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- ROGERS, Carl R. (1997) *Tornar-se pessoa*. Trad. Manuel J. C. Ferreira, 5 edição. São Paulo: Martins Fontes.
- ROLDÃO, M.ª do Céu, (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- SILVA, A. Santos (1990) *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Asa.
- ZABALZA, Miguel, (2007) *Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Legislação de Suporte

- Despacho conjunto nº 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de novembro.
- Despacho conjunto nº 650/2001, DR 167, Série II, de 20 de julho.
- Despacho nº 11 203/2007, DR 110, Série II, de 8 de junho.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986.
- Portaria nº 230/2008, DR 48, Série I, de 07 de março.

O Impacto das Metas no Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competência. A sua influência na Direção e Coordenação de três Centros Novas Oportunidades

Antónia Távora¹, António M. Magalhães² e Henrique Vaz³

Resumo — Este artigo tem por base as contribuições da aplicação da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe para a análise de políticas educativas. Analisa-se a “Iniciativa Novas Oportunidades”, apresentando, mais concretamente, uma análise das assunções de políticas educativas inerentes à definição das metas dos Centros Novas Oportunidades. Partindo daquele referencial teórico-analítico, desenvolvi uma análise das políticas europeias e nacionais que estão na base do surgimento e organização desta iniciativa passando, numa segunda fase, para a análise das formulações iniciais das diretivas políticas responsáveis pela concessão e delimitação dessas metas. Posteriormente, a investigação centrou-se nos juízos de valor e perceções dos(as) diretores(as) e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de três Centros Novas Oportunidades da Região Norte de Portugal, por forma a inferir qual o impacto destas no seu trabalho diário e, conseqüentemente, no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Palavras-chave — Iniciativa Novas Oportunidades, Metas, RVCC

INTRODUÇÃO

Este artigo deriva da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, cujo objetivo foi o de perceber qual o impacto das metas superiormente estabelecidas no processo de certificação de competências e, conseqüentemente, no trabalho realizado nos Centros Novas

¹ Antónia Távora, Mestre e Licenciada em Ciências da Educação, concluídos em 2008/2009 e 2007/2008, respetivamente, foi bolseira de investigação no Projeto “Avaliação do Impacto da Formação Contínua de Professores em Portugal” na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e trabalhou como mediadora e formadora de cursos EFA num centro de formação privado, estando atualmente afeta, a exercer funções de técnica de formação em cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas, na Escola Secundária de Fafe. Os seus atuais interesses de investigação abrangem a área da formação. Sócia da ANALCE. antoniatavora.formacao@hotmail.com

² António M. Magalhães é Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. antonio@fpce.up.pt

³ Henrique Vaz é Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro do CIIE. henrique@fpce.up.pt

Oportunidades (CNO). Para isso, partindo da análise das assumpções de política educativa da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), procurei identificar os pressupostos, pressões e tendências responsáveis pelo seu surgimento e, em última instância, pela definição das metas dos CNO.

Financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH), cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) para o período de programação 2007-2013, cada centro posiciona-se num patamar de metas que se propõe atingir de forma a ir ao encontro do objetivo comum desta iniciativa: qualificar 1.000.000 de ativos até 2010 [1].

Numa sociedade que muitos adjetivam como “sociedade do conhecimento” [eg. 2], a persistência de elevados níveis de abandono escolar precoce e a baixa qualificação da maioria da população ativa portuguesa são factos que preocupam o governo e a Comissão Europeia. A INO é uma das medidas que constitui um pilar essencial da estratégia do governo de qualificação nacional, consagrando a generalização do nível secundário enquanto objetivo de referência.

Até ao final do ano de 2007, foram abrangidos pela INO 352.563 adultos, 150.542 dos quais procuraram uma qualificação de nível secundário [3].

A minha investigação deriva da necessidade de análise do *boom* a que atualmente se assiste de publicidades, de adesões e abertura de inúmeros centros para dar corpo a esta iniciativa. Seja na televisão, rádio ou em cartazes pelas ruas, as *novas oportunidades*, com o seu slogan “aprender compensa” e “aprender já compensou”, surgem como uma das políticas educativas e sociais mais divulgadas e debatidas nos dias de hoje. No entanto, apesar desta notoriedade, parecem não ser muitos os trabalhos que as focam do ponto de vista analítico, isto é, sob o ponto de vista da desconstrução [4], designadamente do seu surgimento e desenvolvimento.

Nesta comunicação pretendo analisar a INO sob uma visão política, utilizando como referencial analítico o ciclo de políticas de Ball e Bowe [5; 6]. Contudo, cingir-me-ei, por razões de oportunidade, aos contextos de influência, de produção do texto e da prática [6], de forma a contextualizar a INO desde as condições do seu aparecimento até à sua implementação e desenvolvimento a nível local.

O CICLO DE POLÍTICAS COMO PERSPETIVA DE ANÁLISE

Na abordagem do ciclo de políticas, Ball e Bowe [5; 6] propuseram um ciclo constituído por cinco contextos: influência, produção de texto, prática, efeitos e o da estratégia política. Não esquecendo que uma das ideias fundamentais a atender na utilização da abordagem de Ball e Bowe é a de que os contextos não são temporalmente ou sequencialmente definidos, por questões da natureza da investigação, optei por explorar três dos cinco contextos.

O contexto de influência é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” [7: 51]. É neste contexto que as disputas entre grupos de interesses surgem, influenciando a definição de finalidades educativas e sociais. Por outro

lado, e diferentemente do que acontece neste contexto, que se prende mais com posições ligadas a ideologias, o contexto da produção de texto corresponde aos textos políticos. Estes, por sua vez, representam a política, na medida em que são o resultado de disputas e acordos entre os grupos de interesse. Segundo Mainardes, “estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” [7: 52]. Por estes textos não serem fechados nas suas significações, as reações a eles têm consequências que são vivenciadas num terceiro contexto – o contexto da prática. É neste contexto que as políticas educativas estão sujeitas à interpretação e recriação, na medida em que os profissionais que lidam com elas a nível local, no exercício de um papel ativo no processo, fazem a sua leitura consoante os seus interesses e experiências, atribuindo diversos significados, que têm implicações no processo da sua implementação [6].

A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

Como surgiu? O contexto de influência

“Uma oportunidade nova para os jovens, uma nova oportunidade para os adultos”. Foi sob este lema que o Governo Português lançou oficialmente, a 14 de dezembro de 2005, a INO, a qual faz parte do vasto conjunto de medidas do Plano Tecnológico. A INO, enquanto programa de ação governativa, com implicações sobretudo no âmbito das políticas de educação e formação profissional, traduz as assunções do XVIII Governo Constitucional no domínio da qualificação da população portuguesa.

No entanto, apesar da azáfama que atualmente se assiste em torno do esforço das políticas vigentes para a qualificação, a discussão e orientação desta aposta não é de todo recente. Influenciada claramente por medidas e objetivos internacionais, para perceber o seu aparecimento é importante recuar ao ano 2000, à chamada “Agenda de Lisboa” ou Estratégia de Lisboa, que descreve os objetivos prioritários da UE para o período de 2000-2010, acordados pelos chefes de Estado e de Governo da UE que concordaram “tornar a União Europeia o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” [8: 1].

Portugal, para além de ser um dos Estados-Membros da UE que apresenta os mais baixos índices de qualificação da sua população adulta, é também aquele cuja evolução, ao longo dos quinze últimos anos, revela um agravamento constante relativamente aos outros países parceiros [9].

A Estratégia de Lisboa é, então, a resposta política e económica da UE aos desafios colocados pela globalização e, em última instância, a impulsionadora da INO.

O investimento no "capital humano" parece então ser encarado como a chave para as oportunidades dos indivíduos e para o combate à exclusão social, numa lógica de

concretizar a aspiração da Estratégia de Lisboa de tornar a Europa, no que respeita à educação e à formação, uma líder mundial.

No entanto, apesar de estes objetivos estarem traçados desde 2000, só recentemente é que as políticas começaram a emergir. Desde a integração de Portugal em 1986 na então Comunidade Europeia, assistiu-se a um importante investimento na formação profissional, sobretudo através de um forte cofinanciamento (em regra, 75%) do Fundo Social Europeu. No entanto, “o potencial impacto destas ações foi, contudo, enfraquecido pela ausência de uma base sólida de educação geral por parte da grande maioria dos adultos a que se têm destinado” [9].

Posto isto, em Lisboa, os chefes de Estado e de governo assumiram a necessidade de um programa exigente de modernização dos sistemas de educação e formação, passando esta área a ocupar um lugar de maior relevo na agenda política europeia. No entanto, foi com a revisão intercalar da Estratégia de Lisboa em 2005 [10], que se confirmou a importância da educação e da formação para a agenda europeia em matéria de crescimento e emprego, colocando-a no centro da Estratégia. A partir desse momento, as linhas diretrizes então aprovadas apelaram aos Estados-membros para que investissem mais e melhor no capital humano e para que adaptassem a educação e a formação às novas competências exigidas pela “sociedade do conhecimento” [2].

É curioso verificar que durante todo este período (de 2000 a 2007), fortemente marcado por um conjunto de influências globais e nacionais, no que respeita à ALV, os resultados não foram os desejados. A adoção da UE para 2007-2013 de uma nova geração de programas europeus de financiamento para a ALV, no valor de 7 mil milhões de euros, foi uma forte medida de combate a esses resultados.

É inegável que, desde 2007, a nível nacional tem havido um esforço de convergência relativamente aos objetivos da estratégia de Lisboa, especialmente em virtude da INO.

O contexto político de produção de texto

De forma a concretizar em Portugal as políticas de desenvolvimento económico, social e territorial através dos fundos estruturais e de coesão associados à política de coesão da UE, produziu-se um Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). O QREN é o documento estratégico que define as orientações fundamentais para a utilização dos fundos comunitários com carácter estrutural no período 2007-2013 e para a estruturação dos Programas Operacionais [11].

A prossecução da Agenda de Lisboa, que a estratégia e prioridades de desenvolvimento do QREN evidenciam, é concretizada através da garantia de cumprimento de metas mínimas, fixadas no nº3 do artigo 9º do Regulamento (CE) nº1083/2006 de 11 de julho [12]. As referidas metas mínimas respeitam as despesas enquadradas nas categorias de ações e correspondem a 60% do conjunto dos Programas Operacionais.

O POPH é um programa que aposta na qualificação dos portugueses. Este concentra perto de 8.8 mil milhões de euros de investimento público, dos quais 6.1 mil milhões são compartição do FSE, que no QREN representa 37% de apoios [13].

As prioridades do POPH são concretizadas através de tipologias de intervenção distribuídas por 10 eixos. O eixo 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida – tem como principal objetivo o reforço da qualificação da população adulta ativa, empregada e desempregada, inserindo-se na estratégia delineada no quadro da INO [14]. O eixo em questão tem 4 tipologias de intervenção, salientando-se para a análise a Tipologia 2.1 – *Reconhecimento Validação e Certificação de Competências*.

O regulamento específico desta tipologia – Despacho nº 18229/2008 – será objeto da minha análise daqui em diante. Este define o regime de acesso aos apoios concedidos cujo objetivo é o de operacionalizar o funcionamento dos CNO, especificando as condições de acesso ao financiamento a pessoas coletivas, institutos, entidades públicas ou privadas (com ou sem fins lucrativos), empresas ou pessoas singulares, que detenham um CNO legalmente construído.

Uma das ideias predominantes do texto corresponde à ênfase nos resultados. De facto, segundo o artigo 9º, um dos critérios para a seleção dos CNO prende-se como a relevância dos resultados, bem como das metas que se propõe atingir. Toda a apreciação técnica e financeira ronda esta questão, com a intenção de aferir a viabilidade do investimento. A valorização das metas, central para esta análise, tem como propósito financiar os CNO que mais contribuam, em termos quantitativos, para a qualificação da população e assim, alcançar a meta do governo de qualificar 1.000.000 de ativos até 2010. Este interesse, apesar de não aparecer explicitamente no texto, organiza todo o processo de seleção. No concurso ao financiamento é avaliado o Plano Estratégico de Intervenção (PEI) de cada CNO, que delimita e avalia, entre outras coisas, as metas anuais a atingir. O financiamento varia então em função das metas e dos seus resultados anuais. Mais, “nas candidaturas plurianuais, nos casos em que, no primeiro ano da candidatura, o CNO desenvolveu atividade correspondente a um patamar de meta anual de inscritos diferente daquele que lhe foi aprovado, pode a autoridade de gestão reduzir o financiamento aprovado no segundo ano da candidatura” [15: art. 17º, n.º 10].

Os valores por detrás desta lógica de funcionamento tendem a conduzir-nos para entendimentos economicistas, no sentido de coagir, direta e indiretamente, os CNO a atingirem números, sob a ameaça de perderem ou verem reduzido o seu financiamento – “o incumprimento dos indicadores de resultado previstos no PEI (...) o financiamento pode ser reduzido em função do nível de incumprimento” [15: art. 18º, n.º 3].

Esta lógica de funcionamento em função de números é facilmente explicada quando se pensa no contexto de influência que acompanha o surgimento da INO. Sendo Portugal um dos países da União Europeia com desigualdades socioeconómicas mais acentuadas, encontrar medidas que regulem e evitem desperdícios de tempo e recursos públicos, é uma prioridade deste Governo.

Outro documento de referência e merecedor de análise é a Carta de Qualidade dos CNO. Apresentada e editada em 2007 e da responsabilidade da ANQ, entidade responsável por coordenar e acompanhar os CNO, a Carta de Qualidade pretende ser “um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de ação e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” [16: 5].

De forma a concretizar a aposta de fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa com qualidade e de valorizar o Sistema RVCC no quadro de vias de acesso à qualificação e certificação [16: 5], a Carta de Qualidade é um documento que enuncia tanto a missão, objetivos e fases do processo de RVCC que os CNO e respetivos profissionais devem respeitar, bem como os indicadores de referência para a qualidade dos CNO.

A realização de procedimentos de RVCC em Portugal remonta a 2002, aproximadamente, com os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Com a expansão dessas metodologias e ideais na emergência da INO em 2005, acarretando uma mudança na nomenclatura dos centros, que desde aí passaram a ser denominados de CNO, e com o alargamento das ofertas de formação e público-alvo, foi imprescindível construir-se um instrumento que promovesse a qualidade dos processos de trabalho e clarificasse os respetivos indicadores de resultados.

A Carta de Qualidade visa assim apoiar e orientar os profissionais, de modo a uniformizar procedimentos, num quadro de atuação que se pretende coerente e homogéneo a nível nacional. Por outro lado, subentende-se que, enunciados os aspetos que devem ser comuns e igualmente respeitados por todos os CNO, irá permitir aumentar, por um lado, a credibilidade destes e, por outro, a consequente confiança dos formandos quanto à igualdade de condições e de tratamento que serão sujeitos.

Constitui-se como parte integrante deste documento o Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos CNO, “que indica claramente os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção de um Centro” [16: 9]. Explicitando claramente a preocupação com os tempos que se devem cumprir em cada etapa de intervenção, este interesse em monitorizar objetiva e sequencialmente o processo tem como intenção ser “um referencial para o financiamento dos CNO, para o acompanhamento e monitorização da Rede Nacional, bem como para a avaliação externa a implementar, em termos de processos, resultados e impactos” [16: 9].

Portugal: dois anos em balanço

Após dois anos da implementação da INO, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, e em colaboração da ANQ, apresentaram, em maio de 2007, os principais resultados desta iniciativa ao nível dos Adultos.

Apostando fortemente na criação e alargamento da rede CNO por todo o país, em 2007 já tinham sido criados mais 171 novos CNO [3], ou seja, um aumento de 64%, atingindo 269 centros no total, ultrapassando já em 2006 a meta de 250 centros prevista para o final de 2007. Esteve depois em curso uma nova fase de alargamento da rede de CNO, estimando-se que já em 2008 a rede de Centros se tenha aproximado da meta fixada para 2010, ou seja, 500 Centros [3].

Segundo dados da ANQ que reportam a 30 de março de 2007, o total de inscritos em processo aponta para 250.774 adultos, sendo 176.176 de nível básico e 74.598 de nível secundário, correspondendo a cerca de 7.5% da população ativa sem nível secundário completo [3].

Com o aumento da oferta de cursos EFA, que permitem a frequência de percursos formativos de média e longa duração, já tinham sido criadas mais 4500 vagas em cursos EFA ao nível do 9.º ano, elevando para 12.500 o número total de vagas nestes cursos em 2006 e 18.240 em 2007 [3].

Em relação ao número de certificados, corrigindo em dezembro de 2007 os dados apresentados em maio, o total de adultos certificados foi de 143.010 [17], sendo que:

Quadro 1 – Adultos certificados (a dezembro de 2007)

2001 até 2005	59.040 <ul style="list-style-type: none"> • Centros Novas Oportunidades – 44.253 adultos • Cursos de Educação e Formação de Adultos – 14.787 adultos
2006 e 2007	83.970 <ul style="list-style-type: none"> • Centros Novas Oportunidades – 76.922 adultos • Cursos de Educação e Formação de Adultos – 7.048 adultos

Assumindo a qualificação um papel fulcral, segundo a publicação *Education at a Glance* da OCDE, o aumento de um ano de escolaridade contribui para aumentar a taxa de crescimento do PIB entre 0.3 e 0.5%, e está associado a um aumento entre 1.1 e 1.7% das taxas de atividade e emprego [1]. Em relação a Portugal, a publicação refere que somos um dos países onde ter educação é mais compensador em termos salariais, pois um trabalhador sem o ensino secundário ganha, em média, menos 40% que um trabalhador com essa escolaridade. É neste cenário, com evidentes fragilidades, que a INO ganha sentido, como uma medida que surge com o objetivo central de intervir sobre esses números e qualificar os portugueses.

Em termos de metas até 2010, este objetivo traduz-se na formação de 650.000 jovens em cursos técnicos e profissionais e na qualificação de um 1.000.000 de ativos, dos quais 350.000 através de cursos de educação e formação e 650.000 através do reconhecimento, validação e certificação de competências [1]. Estas metas refletem bem a dimensão do desafio de qualificação que Portugal enfrenta, nomeadamente dos mais de 2.500.000 ativos que não concluíram a escolaridade obrigatória.

Pelos dados apresentados, podemos verificar que ao longo dos anos se têm superado as metas propostas para cada período. No entanto, gera inquietação refletir sobre a rapidez com que se atingiram esses números. O objetivo anunciado do governo português é então o de qualificar, até 2010, 1.000.000 de ativos, fazendo do ensino secundário, a qualificação mínima da população portuguesa. No entanto, o cerne da questão é como?

Neste ponto, é importante assegurar que os princípios de quantidade e da rapidez não vão subverter os princípios de qualidade, para que se caminhe no sentido de atingir as metas, mas em procedimentos fidedignos e com qualidade.

Operacionalização da Certificação de Competências em Portugal

Os CNO são as entidades responsáveis pelo cumprimento dos objetivos da INO, constituindo-se como uma “porta de entrada” para que, jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho [18], sejam encaminhados para a oferta formativa que mais se adequa ao seu perfil e expectativas.

Cada CNO deve elaborar um Plano Estratégico de Intervenção (PEI) que estrutura e orienta a sua atividade durante um período de dois anos, e que é analisado e validado pela ANQ. O PEI é um documento fundamental neste processo, uma vez que define o âmbito de intervenção do CNO, contendo desde a fundamentação dos objetivos propostos, à estratégia, área de intervenção territorial, parcerias previstas, até aos resultados anuais a atingir e os modelos de formação e de autoavaliação do trabalho desenvolvido [18: art. 5º].

Cabe à ANQ, enquanto entidade competente para o desenvolvimento e gestão desta rede de centros, autorizar a criação dos CNO e avaliá-los, pois, caso se verifique uma ineficiente atividade do CNO, assinalada pela avaliação da execução do PEI, pode determinar a extinção do mesmo.

Os CNO, enquanto “agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades” [16: 5], dispõem de equipas qualificadas e especializadas no trabalho a desenvolver nas várias etapas de intervenção.

O número de profissionais afetos a cada CNO está diretamente relacionado com o número de adultos inscritos inerente ao nível ou patamar de resultados definidos no qual este se insere, isto é, aquando da sua candidatura, o CNO tem que se posicionar num dos 4 níveis de resultados a atingir, que se distinguem tanto pela gradação de exigência e de número de inscritos, como pelo número de profissionais a ele ligados. O Quadro 2 [18:Anexo I] ilustra essa divisão:

Quadro 2 – Patamares de candidatura e composição da equipa dos CNO

Nível A 600 Inscritos	Nível B 1000 Inscritos	Nível C 1500 Inscritos	Nível D 2000 Inscritos
-Um diretor -Um coordenador -Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. -Três profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). -Cinco formadores (equivalente a tempo inteiro). -Um técnico administrativo.	-Um diretor. -Um coordenador -Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. -Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). -Cinco formadores (equivalente a tempo inteiro). -Dois técnicos administrativos	-Um diretor. -Um coordenador -Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento. -Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). -Sete formadores (equivalente a tempo inteiro). -Dois técnicos administrativos	-Um diretor -Um coordenador -Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento -Cinco profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). -Oito formadores (equivalente a tempo inteiro). -Dois técnicos administrativos

O Nível A diz respeito às situações especiais dos CNO que iniciaram a sua atividade, que se encontram no 1.º ano de funcionamento ou que se encontrem sediados em territórios com características demográficas especiais ou que se dirigem a públicos alvo específicos, podendo usufruir assim de condições particulares aquando do incumprimento das metas propostas: nos CNO que “tenham iniciado atividade há menos de um ano (...) pode ser autorizada pela autoridade de gestão a exceção ao nº 3 do presente artigo, desde que as metas não se situem 60% abaixo dos valores de referência.” [15: art. 18º, n.º 5].

De uma maneira geral, cada CNO aquando da candidatura posiciona-se num dos patamares previamente definidos, consoante o qual há uma elencagem de metas de inscritos e da equipa técnica que lhe é específica. A adoção e determinação de metas ao nível inscritos são uma precedência em termos de candidatura dos CNO, na medida em que aquando do posicionamento num dos patamares definidos, o CNO já tem um conhecimento prévio do número de inscritos a atingir que lhe está associado, bem como da equipa técnica afeta ao mesmo. No entanto, o cumprimento de metas não é somente exigido no número de inscritos no CNO.

Os CNO organizam a sua intervenção segundo as várias etapas fundamentais, expressas na figura 1 que se segue.

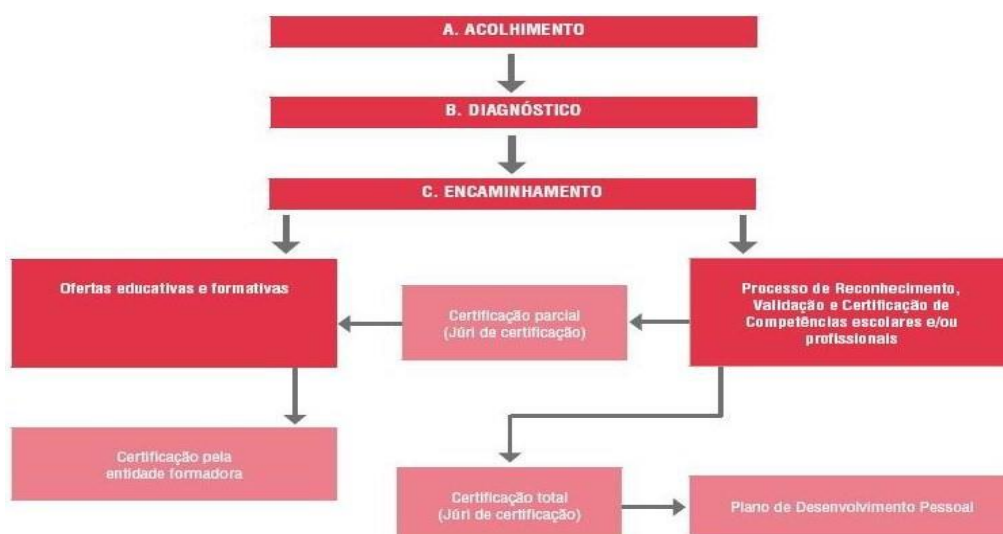


Figura 1. As etapas de intervenção dos CNO [16: 20]

Em cada um delas, a equipa organiza-se para que o formando seja recebido, reencaminhado e acompanhado na oferta formativa que mais se adequa ao seu perfil, com vista à certificação das suas competências.

No entanto, em todo o processo, desde o acolhimento até à certificação final, é exigido aos CNO que se continuem a alcançar metas, isto é, para cada etapa de intervenção e tendo em conta o patamar/nível em que o CNO se encontra, estão definidos números a respeitar durante o processo.

Para elucidar esta questão, serve como exemplo o quadro 3, disponibilizado pela ANQ [19]:

Quadro 3 – Metas em todas as etapas de intervenção

Qualificação Escolar de Nível Básico				
Níveis de resultados	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em processo RVCC	Certificados (total e parcial)
A	300	270	189	180
B	500	450	315	300
C	750	675	473	450
D	1000	900	630	600

Qualificação Escolar de Nível Secundário				
Níveis de resultados	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em processo RVCC	Certificados (total e parcial)
A	300	270	121	115
B	500	450	203	193
C	750	675	304	288
D	1000	900	405	385

Deste modo, um CNO recente, por exemplo, que se tenha posicionado no nível A, tendo de respeitar uma meta de 600 inscritos, esse número, como elucida o quadro acima, é

orientado para uma divisão entre básico e secundário – 300 inscritos para o nível básico e 300 para o secundário. O mesmo se passa com as outras etapas de intervenção, em que no caso dos 300 inscritos para o básico, a 270 terá que ser feito o diagnóstico e encaminhamento, e, desses, terão que entrar 121 em processo RVC, para concluírem a certificação 115. E assim sucessivamente para o nível secundário.

Ora, esta sequencialidade e uniformidade levanta questões que, a meu ver, são extremamente delicadas. Se cada adulto/formando é um ser individual, com especificidades próprias e contextos profissionais e pessoais particulares, como é que podemos prever que dos 270 formandos a que é feito o diagnóstico e encaminhamento para um nível básico, 189 tenham perfil para um RVCC? E mais, tendo em conta os diferentes *timings* de trabalho de cada formando e a correria que é própria no dia a dia de muitas pessoas, como antever que 180 dos 189 encaminhados para RVCC de nível básico, concluirão o processo com sucesso?

Se repensarmos nos princípios da Educação e Formação de Adultos onde se defende que “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) (...) [supondo] uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de autoformação” [20], duas lógicas entram em confronto.

Por um lado, a de que o adulto é corresponsável pela sua formação, uma vez que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas” [20]. Assim, a formação desenrola-se ao seu ritmo, tendo em conta as suas especificidades próprias.

Por outro lado, a lógica da necessidade obsessiva dos números. De facto, e apesar de ser a favor da delineação de objetivos e de um certo rigor e orientação dos trabalhos, esta distribuição de metas pelas diferentes etapas de intervenção, ainda que possa reconhecer que possam existir algumas adaptações, causa-me uma certa estranheza e dificuldade de compreensão.

O IMPACTO DAS METAS NO TRABALHO DESENVOLVIDO NOS CNO: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Preocupados em melhorar a competitividade da economia europeia, com os níveis de abandono escolar precoce e com a baixa qualificação da maioria da população portuguesa, a Comissão Europeia e o XVIII Governo Constitucional elegeram a INO como a medida que visou a operacionalização, em Portugal, da renovação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida.

Com uma meta de qualificar 1.000.000 de ativos até 2010 [1], tem-se vindo a assistir desde 2006 a uma crescente expansão da rede CNO (ex-CRVCC) de forma a melhorar a capacidade de resposta das estruturas do sistema de educação e formação e assim atingir a meta delineada.

As repetidas fases de alargamento da rede CNO, que aquando da implementação INO foram necessárias, segundo os profissionais entrevistados, começam a ter consequências ao nível do trabalho dos CNO. Com metas ambiciosas para cumprir, superiormente delimitadas em patamares e distribuídas por todas as etapas do processo RVCC, salientam casos de CNO que, devido à pressão para o seu cumprimento, trabalham para e em função delas, desvirtuando os procedimentos com os adultos.

A partir da minha investigação apercebi-me que, ao somar-se ao atual caráter discutível do alargamento da rede CNO, a definição de múltiplas metas e de *timings* específicos a cada etapa do processo RVCC, a pressão e as dificuldades do seu cumprimento levam a que um maior número de centros trabalhe para o mesmo público, na mesma área geográfica (NUT). Surge assim o problema da concorrência entre CNO e na “caça ao adulto” que, segundo os profissionais em estudo, culmina no certificar sem qualificar, para atingir um número, aplicando intrinsecamente procedimentos de facilitismo e de falta de qualidade nos procedimentos, que desvirtuam o processo.

Portanto, com aumento da rede CNO que cria novos centros onde outros já estão a operar, uma vez que trabalham sobre o mesmo público e com as metas rigorosas que cada um tem que cumprir, as práticas dos profissionais que neles trabalham são, conseqüentemente, afetadas.

As metas têm assim impacto no trabalho dos profissionais que lidam com elas diariamente, uma vez que o condicionam, estejam eles a trabalhar segundo linhas facilitistas ou não. Por exemplo, os CNO em estudo que atuam tentando manter os padrões de qualidade, para além de também terem metas a respeitar, sofrem as consequências das más práticas dos outros CNO, como é o caso da transferência de adultos, que pretendem um processo mais rápido e simples, para esses centros, tornando as metas inalcançáveis.

Para combater a falta de qualidade dos trabalhos desenvolvidos em alguns centros, de forma a uniformizar procedimentos, a ANQ elaborou a Carta de Qualidade dos CNO com indicadores de referência para a qualidade. No entanto, existem parâmetros que, pensando nas metas a cumprir, são de difícil aplicabilidade. Segundo os profissionais entrevistados, é complicado seguir rigidamente as duas – metas e carta de qualidade.

Na Carta de Qualidade a tónica é colocada na necessidade de se atender ao adulto e às suas especificidades, numa lógica de abertura e flexibilidade. Prevê-se que haja tempo para o adulto, desde o acolhimento, ao diagnóstico e encaminhamento, com espaço para clarificar as suas necessidades, interesses e expectativas, para que entre em processo e veja validadas as suas competências.

Com metas para cumprir, definidas pela ANQ para cada uma dessas etapas, independentemente dos públicos e das suas necessidades específicas, os profissionais contactados destacam as dificuldades que sentem na coexistência entre estas e as indicações da carta de qualidade quando seguidas à risca. Segundo os mesmos, nesta “disputa de interesses” muita coisa se perde, desde as necessárias sessões individuais, ao acompanhamento no processo do adulto tendo em conta o seu ritmo e necessidades particulares, tudo isto entrando em choque quando se pensam as metas a cumprir.

As metas são ambiciosas e os profissionais que lidam com elas revelam as dificuldades que sentem na tentativa do seu cumprimento. Por ser um processo muito mecanizado, em que de uma etapa para a outra é tudo muito rápido e calculado, a pressão impera. Segundo os profissionais em estudo esta é a principal razão para o desenrolar apressado dos processos, em que a aferição das metas nas várias etapas e as estratégias para as alcançar são uma constante no seu trabalho.

Pelo discurso do diretor e da coordenadora pedagógica de um dos CNO em estudo (CNO2), ex-centro RVCC, é notável esta diferença significativa no trabalho dos profissionais dos CNO com a introdução das metas. A principal diferença apontada é que em 2002/2003 se valorizava muito o adulto e trabalhavam ao ritmo deste, em que eram quase só sessões individuais (C2⁴) e quem se ajustava ao adulto era o centro (D2⁵). Atualmente, e desde 2007/2008, o processo é todo ele muito mecânico: o adulto entra, faz o diagnóstico e a triagem no máximo em um mês, é encaminhado para uma oferta formativa (...), enfim, parece que tudo é passado de mão em mão, o mais rapidamente possível (C2).

A introdução destes procedimentos, apesar de necessários na transição para a INO, uma vez que conferem um certo rigor e qualidade ao trabalho que se desenvolvia nos CRVCC, com a tensão que as metas induzem atualmente, pelo discurso dos profissionais do CNO2, a atenção que é dada aos adultos também é diferente da de em anos anteriores, acabando por se perder um pouco o acompanhamento que era feito e, conseqüentemente, as situações que poderiam estar implícitas.

Com a tensão que as metas induzem atualmente, pelo discurso dos profissionais, a atenção que é dada aos adultos também é diferente da de em anos anteriores, acabando por se perder um pouco o acompanhamento que era feito nos CRVCC e, conseqüentemente, as situações que poderiam estar implícitas.

São estas práticas distintas que reforçam e me permitem inferir sobre o impacto das metas no processo RVCC e, conseqüentemente, no exercício das funções dos profissionais que trabalham nos CNO.

Esta influência das metas na regulação do trabalho dos profissionais é facilmente percebida pelos relatos da coordenadora de um dos CNO que falou nos ajustamentos que, constantemente, os profissionais dos CNO vão fazendo, marcando mais uma sessão semanal por exemplo, que lhes permite encurtar o processo do adulto em 1 mês ou 2, o que será bom em termos de metas.

É por este controlo em termos quantitativos nos vários níveis do processo que, sendo as metas um dos principais padrões de avaliação dos CNO, o trabalho que se realiza é orientado e disposto, numa tensão e busca constante, para as atingir em todas as etapas do processo RVCC.

⁴ Coordenadora Pedagógica CNO 2.

⁵ Diretor Pedagógico CNO 2.

CONCLUSÃO

Ao longo de toda a investigação foram surgindo pistas que, trabalhadas num plano mais interpretativo e de cruzamento teórico, conduziram às conclusões acima relatadas. O ciclo de políticas de Ball e Bowe foi importante nesse sentido, enquanto referencial teórico-metodológico de toda a investigação, uma vez que me guiou e permitiu refletir sobre os cruzamentos entre a origem das políticas, dos textos e seus macro-objetivos, e as reinterpretações destes pelos profissionais que trabalham nos contextos da sua implementação.

De facto, ao longo destes quatro anos, desde a implementação da INO, foram surgindo alguns problemas com que a ANQ e os profissionais dos CNO se têm deparado. No entanto, tem-se vindo a denotar nos últimos anos, por parte da ANQ, uma maior preocupação em divulgar no seu site oficial tudo o que é publicado, refletindo uma consciencialização para as “falhas” que vão surgindo, decorrentes tanto da inexistência de documentos orientadores como da inconsistente aplicabilidade dos documentos e intenções do contexto de produção de texto com as realidades e especificidades do contexto da prática.

É o caso da criação da Carta de Qualidade que, apesar de ser considerada de difícil aplicabilidade quando em coexistência com as metas a cumprir, foi um documento basilar para uniformizar e regular os procedimentos nos diferentes CNO.

O mesmo se passa com o modelo de autoavaliação dos CNO. Até à data, a ANQ disponibiliza no seu site oficial um guião com alguns pontos que devem constar na autoavaliação dos centros. No entanto a sua elaboração é de certo modo livre e flexível. No sentido de melhorar e uniformizar também esse procedimento, a ANQ em parceria com a Universidade Católica está a desenvolver um modelo de autoavaliação – CAF, que permitirá ser posto em prática por todos os CNO.

Outra reforma que a ANQ implementou foi o SIGO. Esta plataforma integradora permite monitorizar o trabalho dos CNO, uma vez que é nela que os profissionais lançam e registam todo o acompanhamento que é feito aos adultos. Deste modo, se por um lado permite à ANQ um controlo sobre o trabalho dos CNO, também é uma mais-valia enquanto sistema de cruzamento de informação entre os próprios CNO, uma vez que cada CNO ao registar no SIGO os dados dos adultos que nele estão inscritos, evitam as situações passadas em que os adultos “saltavam” de centro para centro, sem que houvesse um controlo.

Este visível esforço da ANQ em construir documentos que certifiquem o que está feito, de passarem tudo para o papel e de construírem manuais de orientação é um grande passo para o aperfeiçoamento da INO.

Estas mudanças que progressivamente se foram introduzindo são um sinal da consciencialização da ANQ para situações que têm vindo a acontecer, e nada melhor que apostar no lançamento de documentos, de sistemas de avaliação e na formação dos profissionais, para tentar travá-las.

Não podia terminar esta comunicação sem antes deixar as minhas sugestões e contribuições pessoais, que espero um dia poder ver consideradas.

Em todo e qualquer trabalho, elejo a avaliação como um procedimento a valorizar, uma vez que é através da avaliação que se “decide, se julga, arbitra, se calcula, se determina, se louva, se pune, seleciona, pondera, se aprecia, se reconhece, compreende, considera, se investiga, se diagnostica...” [21: 83]. Por outro lado, as funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas.

No trabalho dos CNO, a autoavaliação é fundamental uma vez que permite aos profissionais regularem e direcionarem o seu trabalho em função dos seus objetivos específicos.

No entanto, não descuidando a autoavaliação, julgo que investir na avaliação externa dos CNO é prioritário e indispensável, na medida em que só assim é possível uma verificação do que está a correr mal. Apesar da incerteza que ronda esta avaliação, penso que seria uma mais-valia para todo o processo uma profunda aposta na mesma, em idas ao terreno, em reuniões com os profissionais que lá trabalham diariamente, de forma a tentar perceber como está a correr o trabalho nos vários CNO a nível nacional, numa pertinente exploração das consequências da interligação entre o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

Ao longo dos discursos, a inter-relação entre a pressão para atingir metas, a concorrência entre CNO vizinhos, e a incorreta adoção de procedimentos de pouca qualidade de alguns CNO, foram pontos constantemente citados pelos(as) profissionais entrevistados(as).

Uma vez que os CNO da mesma área geográfica partilham as características singulares do público e do contexto envolvente, penso que uma medida eficaz para combater esses problemas seria que a necessária revisão das metas passasse pela substituição da atribuição de metas por CNO, a metas por NUT. Ou seja, uma vez que cada local tem particularidades que o caracterizam, sejam elas populacionais, socioeconómicas, habilitacionais ou sectoriais, faz todo o sentido que o trabalho dos vários CNO desse local seja alicerçado numa relação de entreajuda e num trabalho coletivo. Assim, os CNO da mesma Unidade Territorial trabalhariam em equipa para a mesma meta, afastando assim as consequências nefastas da concorrência.

Não descuidando o rigor e homogeneidade que de certa forma foi conferido ao trabalho dos CNO com a mecanização do processo, esta pista poderá trazer de volta o “tempo” que nos CRVCC se tinha para trabalhar com o adulto. Tendo por base essa lógica de uma meta partilhada pelos CNO da mesma NUT, a pressão para a atingir estaria igualmente distribuída. Assim, num cenário ideal, o tempo perdido na “caça ao adulto” e na preocupação com os resultados do CNO vizinho, seria transformado num espaço de promoção e construção de estratégias de intervenção decorrentes do cruzamento de ideias dos diferentes CNO.

Uma última sugestão prende-se com a defesa da continuidade dos CNO. Tendo os CNO vindo a assumir um lugar de destaque no âmbito da educação e formação em Portugal, constituindo-se como uma porta de entrada para o mundo da formação, e uma vez que implementados, mesmo depois desta azáfama que circunda a INO, deveríamos repensar a sua extinção. Na minha opinião seria inteligente aproveitá-los como observatórios ativos por

onde passasse, não só a formação de adultos, mas toda a formação qualificante, num projeto estratégico de acolhimento, divulgação de informação e orientação vocacional, colaborando na construção dos projetos de vida dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- [1]MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2007b). Iniciativa Novas Oportunidades: principais resultados, maio 2007. www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF
- [2]CASTELLS, M. (1996.) *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- [3]MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2007a). Iniciativa Novas Oportunidades: dois anos em balanço. www.oei.es/pdfs/novas_oportunidades2007.pdf
- [4]CODD, J. (1988). The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents, *Journal of Education Policy*, 3, 3, 235-247.
- [5]BALL, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buchingham: Open University Press.
- [6]BOWE, R.; BALL, S., e GOLD, A. (1992). *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- [7]MAINARDES, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27, 94, 47-69.
- [8]REAPN, (2005). *Estratégia de Lisboa*. http://www.reapn.org/documentos_visualizar.php?ID=54
- [9]MELO, (2003). Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos?. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf>
- [10]UNIÃO EUROPEIA, (2005). Um novo começo para a Estratégia de Lisboa (2005). <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11325.htm>.
- [13]FIOLHAIS, R., (s/d). Quem somos. <http://www.poph.qren.pt>.
- [14]POPH, (s/d). Eixo Prioritário 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida. <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=366>
- [16]GOMES, M. e SIMOÕES, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- [17]MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2007c). Iniciativa Novas Oportunidades: principais resultados, dezembro 2007. http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Documentos%20%C3%A9cnicos/Apresentacao%20resultados%20Novas%20Oportunidades_Adultos_janeiro.pdf
- [19]ANQ, (2008). Orientações Técnicas para Candidatura dos Centros Novas Oportunidades à medida 2.1 do POPH. <http://www.scribd.com/doc/2052770/Orientacoes-POPHM21>
- [20]CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos; Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.

[21]CORTESÃO, L. (1992). Nos bastidores da avaliação dos alunos. In B. Paiva (Dir.), *Decisões nas políticas e práticas educativas* (pp. 83-91). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Legislação

[11]Decreto-lei nº 312/2007, de 17 de setembro.

[12]Resolução do Conselho de Ministros nº86/2007.

[15]Despacho nº 18229/2008.

[18]Portaria nº 370/2008, de 21 de maio.

Universidades Seniores: Percursos, vivências, aprendizagens

Filipa Machado¹, Teresa Medina²

Resumo — Esta comunicação apresenta algumas considerações relativas a um trabalho de investigação desenvolvido em torno das vivências e aprendizagens perspetivadas para e pelos seniores, no contexto das Universidades Séniores. São apresentadas algumas das razões que motivam um número cada vez mais significativo de seniores a participar neste tipo de instituições e procura-se refletir sobre o modo como as vivências nestes contextos e as aprendizagens aí realizadas influenciam a adaptação dos seniores a esta etapa específica das suas vidas. A partir do testemunho de alguns seniores que frequentam a Academia Sénior de Gaia e o Instituto Cultural de Valadares evidencia-se o interesse pela atualização e pela aquisição de novos saberes como principal motivação para a sua frequência, salientando-se o papel destas instituições na promoção de sociabilidades, do bem-estar e da realização pessoal de muitos seniores, contribuindo para estes terem uma perceção otimizada de si próprios, do seu papel social e do envelhecimento.

Palavras-chave — Aprendizagem ao Longo da Vida, Envelhecimento Ativo, Gerontologia Educativa, Universidades Seniores.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação diz respeito ao trabalho realizado no âmbito da dissertação *Percursos, Vivências e Aprendizagens no Contexto de Universidades Seniores – A Aprendizagem Perspetivada Para e Pelos Seniores*. Tendo em conta a problemática do envelhecimento, nunca é demais, do ponto de vista das Ciências da Educação, centrar o objeto de investigação na população sénior. Com a investigação desenvolvida, pretendeu-se encontrar algumas respostas às seguintes questões: qual a valorização atribuída pelos seniores à Educação e ao processo de ensino-aprendizagem dinamizado nas Universidades Seniores; por que motivo(s) se inscreveram em determinadas atividades; e quais as consequências das suas vivências e experiências nesses contextos, sem esquecer o modo como encaram esta fase mais tardia da vida (entre outros aspetos).

¹ Filipa Machado concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio do Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Teresa Medina. Atualmente exerce a profissão de formadora e professora de Português. frmachado_3@hotmail.com

² Teresa Medina é professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. tmedina@fpce.up.pt

Na referida dissertação foi apresentado um breve enquadramento teórico acerca da conceptualização dos seniores pela sociedade atual, bem como sobre o processo de envelhecimento. De igual forma, foram tecidas algumas considerações a propósito da Aprendizagem ao Longo da Vida perspetivada para a população sénior e da Gerontologia Educativa, que situa o seu campo de investigação entre as Ciências da Educação e a Gerontologia, sustentando “a opinião otimista de que se mantêm as aptidões e se enriquece a inteligência cristalizada graças à ação da experiência” [1: 252].

Na verdade, considero que o meu *olhar* na investigação não se limitou apenas ao sénior enquanto educando, mas sim como ser humano individual e social, repleto de experiências e de sabedoria provenientes dessas mesmas experiências.

Relativamente à metodologia adotada, foram entrevistados alguns seniores que frequentam a Academia Sénior de Gaia e o Instituto Cultural de Valadares. A análise dos seus discursos permitiu a construção de um novo discurso e definiu o meu *percurso* metodológico, uma vez que sem estes a investigação teria, certamente, enveredado por um outro *trajeto*.

Em suma, a problemática da investigação focalizou-se não só nas motivações dos seniores que frequentam instituições educativas (de modelo não formal) e nas repercussões dessas vivências, mas também no modo como o processo de aprendizagem ao longo da vida e o envelhecimento são percecionados pela população sénior.

APRENDIZAGEM PERSPETIVADA PARA OS SENIORES

Segundo o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida [2: 3], este conceito abrange “toda e qualquer atividade de aprendizagem” no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego, tendo como objetivos centrais “promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade” [2: 6]. Logo, de acordo com as atuais políticas europeias, a Aprendizagem ao Longo da Vida deve contribuir não só para o desenvolvimento individual e social dos indivíduos, mas também, e fundamentalmente, para a expansão económica. No caso dos seniores que já não desempenham uma atividade profissional, qual será então o seu lugar face à Aprendizagem ao Longo da Vida? Uma conceção economicista, dominante hoje em muitos discursos europeus, induz uma “visão redutora e pobre dos fenómenos educativos” [3: 89], em que *aprender a ter* se sobrepõe a *aprender a ser*. Ora, as designações de *permanente*, *constante*, *ao longo da vida* e até *paralelamente à vida* e *ao lado da vida* (sinónimos de *ao longo*) indicam, precisamente, que o processo educativo não deve estar circunscrito ao sistema escolar, nem estar limitado a um determinado período da vida de cada indivíduo, mas sim ser “coextensivo dessa mesma vida” [4: 5]. De facto, a Educação não se limita apenas ao período de escolarização ou a determinadas etapas da atividade profissional, mas constitui um processo contínuo, “afeta a todos os ramos do saber, a todos os conhecimentos práticos que vão sendo adquiridos e possibilitando todas as formas de desenvolvimento da personalidade” [5: 246].

No caso específico daqueles que alcançaram a longevidade, os seus saberes e experiências apreendidos ao longo da vida podem e devem ser valorizados. Neste sentido, as designadas Universidades Seniores surgem como agentes facilitadores de um processo de aprendizagem permanente, visando não só a autovalorização de cada sénior, mas também uma maior consciencialização da sociedade face ao processo de envelhecimento [6: 15].

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES SENIORES EM PORTUGAL

Em 1976, surgiu em Portugal (mais precisamente em Lisboa) a primeira instituição educativa vocacionada explicitamente para o público sénior, tendo como referência o modelo inglês, isto é, sem fins lucrativos e privilegiando a aprendizagem não formal [7: 2].

De acordo com o NIS (Núcleo de Investigação Sénior), em Portugal, das 102 instituições educativas destinadas aos seniores [8], cinquenta e quatro denominam-se *Universidades Seniores*, dezoito possuem outro epíteto, dezasseis intitulam-se *Universidades da Terceira Idade* e catorze são *Academias Seniores*, sendo possível recorrer à expressão *Universidade* desde que não se atribua nenhuma certificação ou título académico. Em termos da sua localização geográfica, 35% situam-se no Centro do país, 26% no Norte, 18% na área metropolitana de Lisboa, 13% no Alentejo e 8% no Algarve e Ilhas. Quanto à sua gestão, 59% estão ligadas a outra instituição (Santa Casa da Misericórdia, associações, centros paroquiais e centros sociais) e as restantes são dirigidas de forma autónoma. Relativamente ao número de alunos, o total nacional abarca os dezassete mil, quatrocentos e oitenta e um alunos, sendo que 78% são do sexo feminino e 22% masculino, o que revela uma clara minoria por parte da população sénior masculina. No que concerne às idades, a maioria (52%) situa-se entre os sessenta e os sessenta e nove anos, 28% possuem menos de sessenta anos e 20% mais de setenta anos [8]. Importa ressaltar que todos estes dados são relativos apenas aos membros da RUTIS (Rede de Universidades da Terceira Idade), ou seja, o número destes espaços, bem como o de pessoas que os frequentam poderá ser bastante superior.

A ACADEMIA SÉNIOR DE GAIA E O INSTITUTO CULTURAL DE VALADARES

A Academia Sénior de Gaia é gerida pela Gaianima (empresa municipal sob a tutela da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia) e surge em 1999, enquanto projeto social e educativo. No ano letivo 2009/2010, contava com trezentos e treze alunos que frequentavam várias atividades físicas, de lazer, culturais e sociais, perfazendo um total de vinte e quatro atividades. Os professores recebem honorários simbólicos e os alunos pagam uma simbólica “propina” mensal por cada atividade frequentada, não havendo marcação de faltas, nem avaliação dos alunos. No que concerne a algumas informações sobre os seniores que a frequentam, destaque-se que: 80% são mulheres e 20% homens; a faixa etária entre os cinquenta e quatro e os sessenta e quatro anos corresponde a 48%, logo seguida da faixa

entre os sessenta e cinco e os setenta e quatro anos, que representa 43%; os seniores com mais de setenta e cinco anos têm uma representação consideravelmente inferior, de 9%. Quanto às suas habilitações literárias, sobressaem aqueles que possuem Curso Superior (43%). Os que frequentaram o Ensino Secundário (25%) e os 2.º e o 3.º Ciclos (18%) encontram-se em menor número, e o 1.º Ciclo (10%) assinala uma clara minoria.

Relativamente ao Instituto Cultural de Valadares, o projeto surgiu em 1998, a sua gestão é da responsabilidade da Junta de Freguesia de Valadares e conta com 101 alunos (ano letivo 2009/2010). Ao contrário da Academia Sénior, as inscrições não estão restringidas a uma determinada faixa etária e o número de atividades é reduzido (oito, no total), destacando-se Artes Decorativas (trinta e três inscritos) e Pintura a Óleo (vinte e dois inscritos), cujas turmas são constituídas apenas por mulheres, na sua maioria com mais de cinquenta e cinco anos. Tal como na Academia, os professores são remunerados e os alunos pagam valores mensais simbólicos. No Instituto não há restrições quanto à idade, por isso as faixas etárias são variadas: dos nove aos vinte e nove anos (12%), dos trinta aos cinquenta e quatro anos (49%), dos cinquenta e cinco aos sessenta e quatro anos (31%), dos sessenta e cinco aos setenta e quatro anos (6%) e a partir dos setenta e cinco anos (2%). O sexo feminino evidencia-se claramente com 90% (número superior à média nacional – 78% – NIS, 2008) e, no que diz respeito às habilitações literárias, há uma prevalência dos 2.º e 3.º Ciclos (59%), os alunos com Curso Superior representam 22%, Ensino Secundário 15% e 1.º Ciclo apenas 4%.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Após algumas visitas à Academia Sénior de Gaia e ao Instituto Cultural de Valadares, foi elaborado um Guião de Entrevista (semiestruturado) tendo em conta questões sobre: as atividades frequentadas; os motivos da sua inscrição; o papel dessa instituição e da aprendizagem no seu percurso de vida, sobretudo nesta etapa específica. No total, foram entrevistados dezassete seniores (dez da Academia e sete do Instituto) e, posteriormente, o conteúdo dos discursos foi analisado. Algumas categorias já tinham sido pré-concebidas, mas, no decorrer da investigação, foram surgindo novos focos de análise. As *motivações dos seniores*, as *repercussões das vivências na Academia e no Instituto*, a *Aprendizagem perspetivada pelos seniores* e as *diferentes perceções do envelhecimento* constituem categorias pré-estabelecidas, embora um número bastante significativo de subcategorias tenha surgido após a reflexão sobre os discursos. São disso exemplo (entre outros) a *influência de familiares*, a *necessidade de cumprir horários* e a *“libertação” de obrigações* (motivações), bem como a diferenciação entre Universidades Seniores e *centros de dia e lares de “terceira idade”*.

A opção por uma metodologia mais qualitativa justificou-se pela necessidade de problematizar, “trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras”, em vez de “produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber” [9: 25]. O enfoque residiu nas vozes dos seniores e na sua interpretação, objetivando uma “posição de

escuta”, oposta à “observação, cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto” [9: 34]. Desta forma, procurei “produzir” saberes através de um “caminhar analítico”, que me permitiu desvendar os seus discursos e possibilitar “a emergência de sentido atribuídos, e a produção de um novo discurso, o decorrente da análise” [10: 119]. Ao cruzar as leituras realizadas (tendo por base o quadro teórico-conceitual adotado) com a *análisis* dos discursos, isto é, com a *dissolução* e a *desagregação* dos mesmos, foi possível criar um novo discurso.

Os entrevistados refletem um pouco a realidade das Universidades Seniores: predomínio de mulheres, sexagenários, reformados e com nível de escolaridade elevado. Com efeito, as suas idades situam-se entre os cinquenta e sete e os oitenta anos, e apenas cinco são do sexo masculino (o que evidencia a já referida prevalência feminina neste tipo de instituições). A maioria está inscrita há mais de quatro anos e, das atividades frequentadas, destacam-se Pintura a Óleo (no caso das alunas do Instituto) e Percursos de História Local, Inglês, Francês, Informática, Hidroginástica e Pilates (na Academia). No que diz respeito à situação profissional, apenas duas seniores ainda exercem atividade profissional e uma está desempregada. Quanto ao nível de escolaridade, dez têm frequência ou concluíram o Ensino Secundário (um deles, curiosamente, por processo RVCC, após a reforma), quatro possuem Curso Superior, uma concluiu o 9.º ano de escolaridade e duas o 1.º Ciclo.

ANÁLISE DOS DISCURSOS

Através da análise dos discursos dos dezassete seniores, procurei contribuir para uma melhor perceção dos percursos e vivências experienciados nesses espaços, bem como explorar o modo como a aprendizagem é por eles perspectivada quer nesta etapa da vida, quer ao longo das suas vidas [11].

Motivações dos seniores

A maioria dos entrevistados justificou a sua presença na Universidade/Instituto com o interesse pela atualização de conhecimentos e aquisição de novos saberes (“*aprender novas coisas*”; “*ampliar*” os seus conhecimentos; “*exercitar a mente*”), nos domínios histórico-cultural, linguístico, informático e artístico. Na verdade, alguns seniores decidiram frequentar atividades relacionadas com as Artes Plásticas, para explorarem as suas potencialidades (“*Sempre tive uma certa apetência para trabalhos manuais.*”). A expressão *sempre* evidencia-se nesta e em outras citações, uma vez que, ao fim de várias décadas dedicadas ao mundo laboral, chegou finalmente a oportunidade de se dedicarem àquilo que mais apreciam, revelando um interesse permanente pelas aprendizagens adquiridas ao longo da vida. A fase da reforma não é aqui vivida como um fim, mas antes como um início, “um tempo de

oportunidade(s)”, o que confirma “a possibilidade e a necessidade de construção de projetos vocacionais em todas as idades” [12: 132].

Para alguns dos entrevistados, o prazer que advém de “*ouvir as pessoas*”, de “*conviver*” e de “*fazer amigos*” também constitui um estímulo para frequentar este tipo de instituições, bem como a necessidade de alcançar o bem-estar, entendido como a satisfação das necessidades do ser humano e “o valor que cada pessoa atribui às coisas da vida: a um fenómeno, a uma situação ou à própria vida humana” [13: 196]. O bem-estar referido por alguns entrevistados relaciona-se não só com aspetos do desenvolvimento físico – para não ficar “*perro*”, por exemplo – mas também do foro emocional, como se de uma terapia psicológica se tratasse. Um dos seniores “*sentia que tinha de fazer este investimento*” nas atividades da Academia para (re)obter esse bem-estar, sem esquecer que a própria palavra *investimento* está associada a um processo de troca, de dar para receber, evidenciando assim um processo de partilha e de apoio mútuos entre as atividades das Universidades Seniores e aqueles que as frequentam. A importância destes espaços foi ainda destacada com a seguinte afirmação: “*Eu venho para aqui porque, no fundo, isto é a minha vida, preciso disto para viver, foi um novo sentido que eu quis dar à minha vida.*”.

Quando confrontadas com o elevado número de mulheres nas Universidades Seniores (que se opõe à reduzida participação masculina), algumas interlocutoras conceberam estas instituições como um “*refúgio*” e um “*escape*” face às suas rotinas e “*obrigações*” (familiares, domésticas e profissionais) que sempre tiveram ao longo da vida e que ainda continuam a desempenhar. Assim, nesta fase específica da vida, estas mulheres decidiram “*não ser só avó, nem estar a trabalhar*”, ou seja, procuraram estas instituições para se dedicarem a outras atividades.

Por outro lado, a necessidade de ter horários para cumprir foi uma motivação mencionada várias vezes no decorrer do discurso de três seniores: “*Eu sentia que precisava de me impor um horário.*”; “*Era preciso ter horários, com obrigações.*”; “*Eu em casa não consigo fazer nada, disperso-me, naquelas três horas sei o que tenho a fazer.*”. Ressalte-se a imperatividade presente nas expressões “*precisar*”, “*impor*”, “*ter de*” e “*obrigações*”, que conferem às atividades frequentadas na Academia e no Instituto um caráter de obrigatoriedade não com sentido pejorativo, mas antes como forma de gerir, ocupar e desfrutar melhor o tempo livre. Durante décadas de trabalho profissional, o tempo destes seniores necessitou de ser aproveitado e rentabilizado da melhor forma, fixando-se determinadas rotinas. Contudo, nesta nova etapa das suas vidas, a perceção do tempo já não é a mesma: a rotina é estar desocupado, aparentemente sem nada para fazer. O tempo parece sobrar, em vez de escassear, daí a importância de preencher e de aproveitar os momentos *vazios* através de atividades que contribuam para o desenvolvimento e o bem-estar cognitivo, físico, emocional e psicossocial, bem como para aprendizagens significativas, não se limitando a atividades de lazer e assistenciais. De acordo com Nascimento [12: 133], torna-se fundamental “*apoiar o indivíduo na reconceptualização da perspetiva temporal levando-o a ver o futuro como o tempo que sobra e não como o tempo que lhe resta*”. A necessidade de cumprir horários e ocupar o tempo com atividades pré-estabelecidas

evidência, portanto, a tentativa de escapar a um certo *vazio*, destacando-se assim o papel fundamental da Academia e do Instituto na promoção do desenvolvimento e da realização pessoal e social dos seus alunos.

Repercussões das vivências na academia e no instituto

Motivações e repercussões podem convergir entre si, uma vez que a participação dos seniores nas atividades da Academia e do Instituto pressupõe, pelo menos, uma razão e um efeito. Contudo, através dos discursos dos entrevistados, foi possível distinguir entre o antes e o depois dos percursos experienciados nestas instituições. Com efeito, alguns alunos só reconheceram a importância destes lugares na ocupação do seu tempo livre após a frequência dos mesmos. “*Distração*”, “*ocupação*” e “*único hobby*” foram algumas das definições atribuídas ao tempo passado na Academia e no Instituto. Contudo, as Universidades Seniores não só proporcionam momentos de lazer, de aprendizagem através do lazer e do prazer proveniente dessa mesma aprendizagem, mas também despertam nos seniores “o sentido de utilidade, desenvolvendo-lhes a capacidade crítica e a liberdade de expressão” [6: 16].

O convívio e as relações de amizade estabelecidos nesses espaços representaram uma das consequências mais destacadas pelos seniores. Graças à Academia e ao Instituto, estabeleceram uma nova rede de amizades e, conseqüentemente, acederam a novas percepções da realidade, a novos conhecimentos e saberes, visto que o ser humano não aprende sozinho. Segundo Charlot [14: 53], aprende-se para se construir enquanto Homem (“*hominização*”), ser individual (“*singularização*”) e membro de uma comunidade (“*socialização*”), da qual se partilham valores semelhantes e na qual se ocupa um lugar. De acordo com os seniores, as relações interpessoais desempenham um papel relevante nesta etapa específica da vida, acrescentando-lhe novos sentidos, alegrias e a sensação de estar “*vivo*”, de aproveitar e encarar a vida de maneira positiva. A perda das ligações com os ex-colegas de trabalhos e até com os filhos (que, na maioria dos casos, já saíram do lar materno/paterno) potencia a criação de uma “*outra família*”. Desta forma, as Universidades Seniores permitem afastar os seus alunos do isolamento e da solidão, integrando-os positivamente na sociedade e promovendo a “*sociabilidade através do lazer*” [15: 61].

A permanência dos seniores nestas instituições educativas também contribui para o seu bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental), bem como para a realização pessoal, que se associa “à quantidade e qualidade das atividades autónomas em que cada um possa estar envolvido” [16: 102]. O facto de, por exemplo, se deslocar a pé até à Academia e ao Instituto constitui, por si só, um benéfico exercício físico: “*venho a pé (...) Até me faz bem, tenho de me movimentar.*”; “[*demoro*] *meia hora a pé, mas até isso é bom*”. Segundo a DGS [17: 31], o aumento da mobilidade melhora o bem-estar e a capacidade de desempenhar tarefas quotidianas, em qualquer idade, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Além dos benefícios para a saúde a nível físico, é importante destacar também o bem-estar psicológico, emocional e mental: *“sinto-me descontraída”*; *“bem, ótima”*; *“relaxe”*; *“faz muito bem ao ego, à autoestima”*. Um dos entrevistados referiu: *“a pessoa sente e sofre”* [quando se reforma] e *“quando eu me reformei, no início andei um bocado desregulado, tal como o organismo, mas depois... encontrei a Academia e restabeleci, digamos assim”*. Aqui, é realçado o papel da Academia na recuperação deste desregulamento que, provavelmente, alterou o seu modo de ser, estar, pensar e encarar a sua própria vida. Como destaca Nascimento [12: 131], com a reforma “pode mesmo instalar-se um sentido de perda de identidade, o que requer que o indivíduo reformado reconstrua o seu autoconceito”, por isso os seus interesses, motivações e valores necessitam de ser repensados. Assim, quando os aspetos negativos da reforma começaram a emergir (nomeadamente a dificuldade em ocupar o tempo livre), estes seniores decidiram participar nas atividades da Academia e do Instituto. Efetivamente, neste período específico da vida, torna-se fundamental “a exploração de novos focos de interesse e o reforço da motivação pessoal para o envolvimento em atividades e papéis satisfatórios e significativos” [12: 138].

Outra declaração pertinente (desse mesmo sénior) diz respeito à (não) valorização dos seniores, por parte da família e da sociedade: *“Enquanto somos novos, os filhos olham para nós como deuses... Uma pessoa começa a ficar velha... Aí já não presta. A sociedade está a começar a pôr pessoas na valeta, se tiver dinheiro ainda interessa, não tendo dinheiro...”*. À medida que os anos avançam, a divinização dos pais vai desaparecendo gradualmente. Aqueles que outrora eram dignificados sentem, muitas vezes, um processo de discriminação e de marginalização social ao serem excluídos, colocados na “valeta”, precisamente “quando a sociedade e a família deixam de acreditar nas suas potencialidades” [18: 10]. Neste sentido, as Universidades Seniores assumem um papel importante no combate contra a desvalorização daqueles cuja idade é mais avançada, mas que podem, igualmente, alcançar o sucesso, através de planos para o futuro, mantendo assim uma perspetiva positiva do envelhecimento [19: 330].

De igual modo, o tempo ocupado na Academia e no Instituto representa para alguns seniores um refúgio face aos seus problemas, um “escape” – *“tenho muita pressão em casa”*; *“aqui não penso em certas coisas... más, não penso na parte negativa da vida”*. Uma das interlocutoras, além de ter repetido várias vezes que as aulas constituíam um “escape”, utilizou também a expressão “dádiva” e apresentou o desejo de, nesta fase da vida, querer simplesmente “ser eu”, algo tantas vezes protelado, sempre em função dos outros. Em suma, a Educação – enquanto processo contínuo e permanente de aprendizagens, destinado a todas as pessoas, de todas as idades – configura-se como “uma alavanca de resgate para a autoestima, autoconfiança e qualidade de vida dessa faixa etária” [6: 5], capaz de impedir a segregação e o isolamento da população sénior.

A aquisição de novos saberes (culturais, linguísticos, informáticos e artísticos) foi, precisamente, uma das repercussões mais destacadas pelos entrevistados, que fizeram referência ao desenvolvimento do seu potencial criativo: *“Aprende-se assim coisas novas (...)* eu não sabia fazer nada”; *“Porque todos os dias aqui passados são diferentes, aprende-se*

sempre.”; “*atualizar-me, descobrir talentos (...) preenche muito a minha vida.*”; “*até o olhar para a própria vida torna-se diferente...*”. Cada dia passado nas Universidades Seniores representa uma novidade e um desafio, o que permite melhorar a qualidade de vida e estimular a criatividade, a imaginação e os sentidos (por exemplo). Assim, estas instituições desempenham um papel importante na atualização permanente e na (re)descoberta e valorização das aptidões dos seniores.

Importância da aprendizagem nos percursos de vida dos seniores

O nível de escolaridade dos alunos do Instituto Cultural de Valadares e da Academia Sénior de Gaia é relativamente elevado (sobretudo neste último espaço), assumindo a maioria dos entrevistados que estimulou (e em alguns casos, “pressionou”) os filhos para que estes obtivessem um curso superior, associando os elevados níveis de escolaridade ao êxito profissional e até pessoal. Como sugere Ferreira [18: 18], a valorização da escolarização justifica-se “não apenas pelo facto de uma parte desses alunos ter curso superior, mas também por terem filhos e/ou netos a estudar, ou mesmo já licenciados”. Não obstante, os entrevistados não valorizaram apenas o percurso escolar (e académico) dos filhos. Dois deles expressaram mesmo a sua vontade de ingressar no Ensino Superior, já que “*alguns projetos foram deixados para trás*” e, como tal, atualmente têm “*pensado muito em ir também para a Faculdade*”, verificando-se um “*despertar*” para novas experiências, uma (re)descoberta das suas potencialidades.

Vários seniores afirmaram que estão “*sempre a aprender*” e que as atividades rotineiras impedem, muitas vezes, a aquisição de saberes e a consciencialização das aprendizagens adquiridas. Ao longo dos seus percursos de vida, estes seniores *sempre* manifestaram um elevado empenho em relação à aprendizagem, não no sentido da mera aquisição de conteúdos, mas antes da consciência “de que é a própria pessoa quem aprende e que a vida dessa pessoa muda com e através da aprendizagem, seja qual for a idade em que se aprende” [20: 173]. A sabedoria proveniente da experiência – da “*universidade da vida*” (como foi referido pelos entrevistados) – deve ser sempre valorizada e aproveitada. Com efeito, na opinião de Canário [3: 109], os processos de aprendizagem aparecem, sobretudo, como “a estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados”.

De acordo com uma entrevistada, nesta etapa da vida, “somos, ou devemos ser, todos iguais”, “não precisamos de nenhum certificado”, “não somos a mulher da limpeza ou a escriturária, somos todos alunos”. Efetivamente, quer na Academia, quer no Instituto ninguém diferencia os alunos, não há pré-requisitos para a inscrição, nem certificações. O mais importante residirá, portanto, na vontade de aprender e de conviver, a fim de otimizar esta etapa da vida.

Ao refletirem sobre a importância destes espaços nos seus percursos de vida, alguns entrevistados também manifestaram interesse em diferenciar as atividades aí dinamizadas

daquelas que são realizadas em outras instituições, nomeadamente nos centros de dia e nos lares de terceira idade. Na verdade, os lares foram definidos como *“armazéns de pessoas”* e os centros de dia enquanto locais reduzidos a atividades como *“dominós”, “rendinhas”* e *“ficar sentadas a ver televisão”*, são *“centros que acolhem pessoas que estão... amorfas, cujo objetivo é zero (...) elas estão à espera da morte”*. Este último interlocutor associa essa apatia não só à ausência de objetivos na vida, de *“motivos permanentes e constantes de interesse”*, mas também ao facto de as atividades aí desenvolvidas *“não encherem totalmente as pessoas”, “não dão ânimo, não dão alento”,* ou seja, são redutoras e reduzem a própria pessoa.

A elucidação desta problemática remete-nos à seguinte questão: será possível estabelecer uma ligação entre o nível de escolaridade e a frequência dos seniores em instituições educativas (em oposição aos centros de dia e aos lares)? É possível que o cerne da questão resida não tanto no grau de instrução dos seniores, mas antes no desconhecimento de alternativas que os afastem de uma vida inativa e sem projetos. Será que há algum tipo de apoio nessa descoberta? Será que os profissionais que exercem (direta ou indiretamente) as suas funções nos lares valorizam a ocupação do tempo livre tendo em conta os interesses e as necessidades dos seniores? Será que estes seniores já descobriram diferentes formas de ocupar o tempo e lhes foi proporcionado o contacto com novas experiências?

Se atendermos ao Despacho Normativo n.º 12/98 [21], acerca das normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento dos lares para idosos, verifica-se a referência ao *“convívio”,* à *“animação social”* e à *“ocupação dos tempos livres”*. Mas, contrariamente ao que se refere à alimentação (Norma IX), à higiene e cuidados de saúde (Norma X), e às condições do edifício (Norma XVI), em que são apresentadas várias regras necessárias ao bom funcionamento dos lares, não há orientações específicas no âmbito da Educação (Permanente) e/ou do processo de Aprendizagem (ao Longo da Vida), o que evidencia uma total desvalorização pelas referidas *“atividades de animação sócio-cultural, recreativa e ocupacional”*, não enumerando o referido Despacho quaisquer sugestões que possam promover estas atividades.

Segundo Osório [1: 258], os lares deveriam representar *“um processo global de animação sociocultural gerador de convivência, participação e desfrute do ócio e da cultura”*. Não obstante, há que ter em conta a formação dos profissionais que contactam diariamente com a população sénior. Se estes perspetivarem os seniores como pouco produtivos, com menos objetivos a atingir e menos atividades a desenvolver no seu quotidiano, obviamente que os seniores continuarão a ser desvalorizados e considerados pouco autónomos. De igual modo, o Decreto-Lei n.º 64/2007 [22] – que define o regime jurídico de instalação, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social geridos por entidades privadas – não contempla o papel das Universidades Seniores enquanto resposta social.

Percepção do envelhecimento e aceitação da reforma

Se atendermos ao seu étimo latino, *senior* representa *o mais velho* e também alguém bastante *respeitado*. Contudo, será que atualmente se verifica esse respeito e até uma certa admiração pelos *seniores*, pelos mais velhos? Com efeito, o envelhecimento é marcado por “mudanças bio-psico-sociais específicas, associadas à passagem do tempo” [23: 52], sendo que, na sociedade atual, uma das principais dificuldades sentidas pelos seniores reside precisamente na adaptação a uma nova fase da vida: a aposentação/reforma. O termo *pausare* (parar) tem uma conotação negativa, transmitindo a ideia de estagnação ao fim de vários anos de vida ativa. Pelo contrário, a *reforma*, no seu sentido mais lato, pode representar o início de um novo ciclo de vida direcionado de uma forma mais otimista

Deixar de ter uma profissão não implica o fim de uma vida ativa, como veiculam alguns preconceitos e as expectativas sociais. As representações estereotipadas e discriminatórias contra os seniores – o denominado “idadismo” [24: 298] – conduzem a que eles próprios assimilem “essas “normas sociais” e se conformem às expectativas dos outros” [12: 136]. Na verdade, estas alterações não implicam necessariamente uma diminuição drástica das capacidades funcionais, cognitivo-mentais e comportamentais, nem uma redução dos papéis e dos hábitos desenvolvidos pelos seniores na sociedade. Ao longo das entrevistas realizadas, tornou-se inevitável a referência a esta fase mais tardia da vida e, embora a maioria dos interlocutores tenha reconhecido que estava a envelhecer, não se considerava “*velho*”/“*velha*”, sendo que um deles reconheceu a importância da Academia para “combater” a velhice: “*Talvez seja por isso [frequentar Academia] que eu me sinta um jovem*”. O período inicial da reforma revestiu-se de “*preocupação*”, “*stress*” e “*choque*”, mas estes aspetos negativos foram ultrapassados na Academia/Instituto.

Quando confrontados com expressões como terceira idade e velhice, alguns entrevistados perspetivaram-nas do seguinte modo: “*não me assusta*”, “*não me choca*”, “*há velhices mesmo bonitas*”; “*Às vezes entro num café e digo “oh, só velhos”, e não me lembro que afinal também sou velha*”; “*Esqueço-me às vezes da idade que tenho*”; “*o meu corpo já não é como era antes... Mas de cabeça ainda me sinto muito ativo*”; “*O corpo sinto envelhecer, mas o espírito não*”. Efetivamente, a conceção social daqueles que supostamente pertencem à terceira idade foi alterada. Apesar de esta percepção resultar da fixação de uma idade cronológica (cerca de sessenta e cinco anos), torna-se evidente que “*tem vindo a perder algum sentido social, uma vez que a longevidade e a qualidade de vida destas pessoas se vai alterando*” [25: 39]. A maioria dos seniores salientou a importância de uma vida ativa para enfrentar as consequências menos positivas do envelhecimento, sendo fundamental repensar novas formas de equacionar o afastamento da atividade profissional e o início de um processo de reforma.

Assim, esta etapa mais tardia da vida não deve ser concebida como um “estado definitivo” [26: 13], um período de estagnação, sem projetos, nem iniciativas que permitam uma melhor qualidade de vida. Pelo contrário, o envelhecimento deve ser entendido como

um “processo vital”, “uma dimensão positiva que permite um desenvolvimento no âmbito do qual são possíveis, e convenientes, novas atividades, entre elas, as educativas” [26: 13].

CONCLUSÃO

O interesse pela atualização de conhecimentos e pela aquisição de novos saberes foi realçado pela maioria dos entrevistados, como uma das principais razões que os conduziram até à Academia Sénior de Gaia e ao Instituto Cultural de Valadares. Além disso, estes seniores também destacaram como motivações a necessidade de estabelecer relações interpessoais, de alcançar ou manter os níveis de bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental) e de cumprir horários.

No que diz respeito às repercussões das vivências nesses espaços, destacaram-se a ocupação otimizada do tempo livre, a sociabilidade, a aquisição de saberes, o bem-estar e a realização pessoal daqueles que os frequentam. Ademais, as instituições que privilegiam o processo educativo destinado àqueles que têm uma idade mais avançada e, conseqüentemente, uma sabedoria adquirida ao longo da (extensa) vida devem assumir o papel de “agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente, articulando-se continuamente com a sociedade” [6: 15]. Estes espaços não impõem restrições (ao nível das habilitações literárias, por exemplo) e disponibilizam várias atividades educativas, culturais, artísticas, desportivas e de lazer, tendo em consideração os interesses, as necessidades, as potencialidades e também as limitações de todas as pessoas que as procuram. O reduzido número de pessoas com níveis de escolaridade relativamente baixos poderá ser explicado pelo facto de muitas delas não apresentarem uma relação de familiaridade com os contextos formais de formação (nomeadamente na escola). Contudo, dado que o processo de aprendizagem é contínuo e acompanha o ser humano ao longo da sua vida, é possível fazer *despertar* nos seniores o prazer pela atualização e aquisição de saberes, bem como pela mobilização dos mesmos.

Em suma, é necessário favorecer as condições necessárias para que todas as pessoas, ao longo da sua existência, possam enveredar por percursos de aprendizagens que lhes permitam o desenvolvimento permanente das suas competências e capacidades físicas, cognitivas e sociais. Assim, compete à nossa sociedade “criar as oportunidades de escolha livre para que as pessoas possam utilizar o tempo da terceira idade da forma mais satisfatória possível” [27: 223]. Neste sentido, as Universidades Seniores poderão desempenhar um papel importante na complexa adaptação a uma nova etapa da vida, já que o papel profissional e as gratificações asseguradas por ele devem “ser substituídos ou compensados através do desempenho de outros papéis ou da participação noutro tipo de ambientes sejam eles recreativos, cívicos e/ou culturais” [3: 130].

REFERÊNCIAS

- [1] OSÓRIO, Agustín (2004) “Animação Sociocultural na Terceira Idade”. In Jaume Trilla (Org.) *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 251-263.
- [2] COMISSÃO EUROPEIA (2000) *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf
- [3] CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- [4] ROTHES, Luís e SILVA, Augusto Santos (1998) “Educação de Adultos”. In AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos*. Vol. III. Lisboa: Ministério da Educação, 17-103.
- [5] MOREY, Mercè e VALLESPÍR, Jordí (2007) “A participação dos idosos na sociedade: integração vs. Segregação”. In Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (Orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 225-251.
- [6] OLIVEIRA, Flávia e OLIVEIRA, Rita (2002) *O Ensinar e o Aprender com a Terceira Idade*. <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Ensinar%20e%20Aprender%20c%20a%203%20idade.pdf>
- [7] JACOB, Luís (2007) *As Universidades da Terceira Idade: Um exemplo de educação para adultos*. <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Universidades%20da%20Terceira%20Idade%20luisjacob.pdf>
- [8] NIS (2008), *A Caracterização das UTIs*. <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/RUCaracterizacao%20das%20UTI%20-%202008.pdf>
- [9] BERGER, Guy (1992) “A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional”, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- [10] TERRASÊCA, Manuela (1996) “Tratamento das informações recolhidas”. In Manuela Terrasêca, *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes – Análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCE-UP [Dissertação de Mestrado], 116-128.
- [11] MACHADO, Filipa (2010) *Percursos, Vivências e Aprendizagens no Contexto de Universidades Seniores – A Aprendizagem Perspetivada Para e Pelos Seniores*. Porto: FPCE-UP [Dissertação de Mestrado].
- [12] Nascimento, Inês (2009) “Tempo que falta, tempo que resta, tempo que sobra: Dinâmicas psicológicas da vivência de tempos e ritmos na transição para a reforma”. In Joaquim Coimbra et al. (Orgs.) *Uma década de trabalho e aprendizagens: actas do X congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza*, 129-139.
- [13] PETRIZ, Graciela e TAMER, Norma (2007) “A qualidade de vida dos idosos”. In Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (Orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 181-201.
- [14] CHARLOT, Bernard (2000) *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.

- [15] LIMA, Marcelo Alves (2001) “A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: A UNTI/UERJ”. In Renato Veras (Org.) *Velhice numa perspectiva de futuro saudável*. Rio de Janeiro: UnATI – UERJ, 33-98.
- [16] PINTO, Fernando Cabral (2007) “A Terceira Idade: Idade da Realização”. In Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 75-103.
- [17] DGS (2001) Autocuidados na Saúde e na Doença. Guias para as Pessoas Idosas: “Quem? Eu? Exercício?”. Lisboa: Grafifina.
- [18] Ferreira, Ana (2007) *O Ensino e a Formação na Terceira Idade*. <http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/ensinoh%20terceira%20idad e%20ana%20carvalho.pdf>
- [19] COIMBRA, Joaquim e NASCIMENTO, Inês (2002) “Formação, Trabalhadores Seniores e Capital Humano: Valor de Mercado e Decisão em Investir”. In Antonio Sánchez e Margrita Valcarce (Orgs.) *Novos Horizontes para a formación profesional: actas do III encontro internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o trabalho*. 409-430.
- [20] ESCARBAJAL DE HARO, Andrés (2003) “Personas mayores, educación y aprendizaje”. In Juan Sáez Carreras (Org.) *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 159-181.
- [21] Despacho Normativo n.º 12/98. In *Diário da República*, n.º 47 – Série I-B – 25 de fevereiro de 1998.
- [22] Decreto-Lei n.º 64/2007. In *Diário da República*, n.º 52 – Série I – 14 de março de 2007.
- [23] VIEIRA, Eliane Brandão (1996) *Manual de Gerontologia*. Rio de Janeiro: Revinter.
- [24] NETO, Félix (1999) “As pessoas idosas são pessoas: aspectos psico-sociais do envelhecimento”, *Psicologia, Educação e Cultura*, 3, 297-322.
- [25] MONIZ, José (2003) A enfermagem e a pessoa idosa: a prática de cuidados como experiência formativa. Loures: Lusociência.
- [26] OSÓRIO, Agustín (2007) “Os idosos na sociedade actual”. In Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (Orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 11-46.
- [27] MARTÍN, Ignácio et al. (2007) “O desenvolvimento do paradigma do desenvolvimento produtivo. Os novos papéis dos seniores na sociedade”. In Agustín Osório e Fernando Cabral Pinto (Orgs.) *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 203-223.

Aprender a Aprender no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Estudo de caso duplo

Maria Joana Inácio¹, Maria Helena Salema²

Resumo – Aprender a aprender constitui-se numa competência-chave definida pelo quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) apresenta-se como dispositivo formal de educação e formação de adultos que compreende a certificação escolar e/ou profissional de adultos pouco escolarizados, que se baseia nas aprendizagens experienciais e no incentivo à (re) elaboração de um projeto de vida. Neste contexto a presente investigação – estudo de caso intrínseco e duplo – descreve e analisa as perceções sobre a competência de aprender a aprender com objetivo de compreender como é percebida e identificada pelos intervenientes diretos e indiretos ao processo de RVCC. Constituem-se participantes do estudo dois centros de novas oportunidades (CNO). A recolha de dados inclui uma perspetiva sistémica e holística, tendo sido solicitado a participação de coordenadores, profissionais de RVC, formadores e candidatos adultos em processo de reconhecimento de ambos os CNO, por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. Os resultados apontam para uma convergência de perspetivas e práticas no processo de RVCC, contudo carece o desenvolvimento da dimensão metacognitiva. Propõe-se a promoção dessa dimensão através de estratégias de educação reflexiva junto das equipas técnico-pedagógicas.

Palavras-chave — Aprender a aprender, Educação e Formação de Adultos, Metacognição, Processo RVCC.

¹ Maria Joana Inácio concluiu o seu Mestrado em Educação, na área de especialização em Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida, no ano letivo de 2008/2009, na Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, da Universidade de Lisboa. mariajoanainacio@gmail.com

² Maria Helena Salema é Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. mhsalema@ie.ul.pt

INTRODUÇÃO

Aprender a aprender constitui-se como uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, sustentada pela estratégia defendida pelo Conselho Europeu de Lisboa de 2000 que concluiu que:

“Deveria ser criado um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental de resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento, e salientou que o maior trunfo da Europa são as pessoas” [1: 10].

No seguimento do novo desafio traçado pela União Europeia, que assenta num novo objetivo estratégico – “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” [2: 3], em Portugal definiu-se que o “reforço da qualificação dos portugueses constitui o principal desafio estratégico que orienta as prioridades definidas em matéria de política educativa” [3: 3] e que corrobora a Estratégia de Lisboa.

É no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) se reforça como uma modalidade de educação e formação de adultos alternativa. O processo de reconhecimento tem por objetivo valorizar as aprendizagens experienciais do adulto, permitindo-lhe a obtenção de certificação escolar e/ou profissional através da validação de competências adquiridas ao longo da vida. O programa Novas Oportunidades corrobora e sustenta a operacionalização dos objetivos do quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo oito competências essenciais, consideradas como “necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” [1: 13]. O quadro de referência sustenta que as oito competências – comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais – são uma “combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” [1: 13] e que reforçam a estratégia global defendida pelo Conselho Europeu de 2000.

No presente estudo, e segundo uma abordagem interpretativa, pretende-se refletir sobre o aprender a aprender no processo de RVCC em dois contextos específicos, desenvolvendo-se, nesse sentido, um estudo de caso intrínseco e duplo. A recolha de dados será circunscrita a dois Centros de Novas Oportunidades (CNO), onde através dos olhares dos seus coordenadores, se procurará explorar, por um lado, a definição do aprender a aprender, e por outro, a viabilidade da sua avaliação no contexto específico do reconhecimento de competências. Paralelamente, torna-se pertinente indagar aos intervenientes diretos do

processo de RVCC – equipa técnico-pedagógica (profissionais de RVC e formadores) e os candidatos em processo acerca da competência de aprender a aprender, procurando explorar as conceções empíricas que detêm e de que forma o processo de RVCC constituiu um cenário de avaliação e promoção dessa competência.

PROBLEMATIZAÇÃO

No contexto da educação e formação de adultos, o processo de RVCC coloca o enfoque na perspetiva do adulto enquanto sujeito que aprende – “O adulto não para de aprender. As atividades que desempenha, as relações que estabelece, os compromissos que assume, as experiências que vivênciam... são oportunidades para desenvolver continuamente as suas competências” [4: 66], reforçando a ideia introduzida por Dewey [4] de que a “a aprendizagem é a contínua reconstrução da experiência” [4: 67].

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo, que pressupõe ao indivíduo autonomia e motivação para aprender a aprender.

É no seguimento do meu interesse enquanto interveniente no processo de RVCC no papel de Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), e no sentido em que a competência de aprender a aprender se apresenta como transversal a todo o processo de aprendizagem, que se torna pertinente colocar o problema que se apresenta: Compreender e avaliar o aprender a aprender no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O problema apresentado corrobora com as características elencadas por Almeida e Freire, no sentido em que se refere a um fenómeno real e concreto, é exequível e relevante [5] não só em termos de justificar as conceções teóricas em torno do contexto da educação e formação de adultos, como pertinente para a prática nos dispositivos de educação e formação de adultos, nomeadamente no contexto do processo de RVCC. O objetivo enquadra-se, também, numa política atual de estratégias educativas, sociais e económicas que justificam e legitimam a necessidade de compreender de que forma o adulto aprende e de que forma o processo de RVCC promove a competência de aprender a aprender que subentende autonomia e autorregulação do sujeito aprendente.

Neste sentido, colocam-se as seguintes questões orientadoras:

- O que é aprender a aprender?
- Qual a conceção da competência de aprender a aprender?
- De que forma as dimensões afetiva, cognitiva e metacognitiva, estruturantes da competência de aprender a aprender, estão presentes no contexto específico do processo de RVCC?
- Como é possível avaliar o aprender a aprender no contexto de RVCC?
- As metodologias autobiográficas e de balanço de competências, subjacentes ao processo RVCC, contribuem ou não para a avaliação da competência de aprender a aprender?

- Como o processo de RVCC contribui para a criação de instrumento de avaliação da competência de aprender a aprender?

Optou-se por assumir a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, à luz da perspectiva sócio-cultural, por reunir um conjunto de características consensuais e refletir três grandes dimensões estruturantes ao processo de aprendizagem: a dimensão afetiva – com as componentes da motivação e confiança; a dimensão cognitiva – com as componentes de aquisição de conhecimentos e resolução de problemas; e a dimensão metacognitiva – com os componentes de conhecimento e experiência metacognitiva, controlo metacognitivo, autorregulação e transferência mediada por uma reflexão metacognitiva. Será em torno desta definição que se procurará compreender e avaliar a competência de aprender a aprender no processo de RVCC.

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Apresenta-se a fundamentação teórica do processo de RVCC, a sua caracterização e as diretrizes teóricas e metodológicas, enquadradas na estratégia de aprendizagem ao longo da vida, seguindo-se um breve enquadramento da educação e formação de adultos, terminando numa revisitação do conceito da competência de aprender a aprender.

O processo de RVCC

O processo de RVCC surge como uma nova modalidade educativa no âmbito da educação e formação de adultos corroborando a resposta à estratégia e ao processo de aprendizagem ao longo da vida, e que subentende os objetivos e as estratégias económicas, sociais e políticas da e para a Sociedade de Informação e do Conhecimento Global.

O processo de RVCC é desenvolvido no CNO por uma equipa técnico-pedagógica (profissional de RVC, formadores e avaliador externo) em articulação e negociação com o adulto. Tem subjacente um conjunto de pressupostos metodológicos, designadamente metodologias autobiográficas e balanço de competências, que orientem a evidenciação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, e que permitam a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) regulado por um Referencial de Competências-Chave.

O processo de RVCC escolar apresenta referenciais de Competências-Chave diferenciados para os níveis básico e secundário de certificação. Para o nível básico de certificação existe um Referencial de Competências-Chave organizado por quatro áreas de competência, nomeadamente, Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), definidos por níveis de complexidade de critérios de evidência referentes aos três níveis de

certificação B1, B2 e B3, equivalentes ao 4º, 6º e 9º anos de escolaridade. Para o nível secundário o Referencial de Competências-Chave apresenta-se organizado por três áreas de competência, designadamente Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), que compreende na totalidade um conjunto de 88 temas ou competências. O processo RVCC profissional é sustentado por um conjunto de referenciais de formação profissional, devidamente identificados no Catálogo Nacional de Qualificações.

Poder-se-á caracterizar o processo de RVCC pelos seus eixos estruturantes.

Neste sentido, o eixo de reconhecimento implica uma autoavaliação do adulto e uma heteroavaliação da equipa técnico-pedagógica. O reconhecimento, como afirma Cavaco [6] envolve “rememoração, seleção e análise de informação” e implica fundamentalmente um “processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido” [6: 24]. Neste sentido, a abordagem utilizada no âmbito do processo de RVCC baseia-se numa perspetiva humanista e de aprendizagem experiencial que se opõe à perspetiva escolar do ensino tradicional.

Nas sessões de reconhecimento o profissional de RVC promove atividades que suscitem no adulto o questionamento e a reflexão. Assume, por conseguinte, o papel de mediador que acompanha e orienta o adulto na construção do PRA através de uma metodologia de resolução de situações-problema, orientando o adulto na reelaboração e reavaliação da sua experiência e a sua projeção na realidade numa dimensão retrospectiva e prospetiva [7]. O objetivo é o de orientar o adulto no reconhecimento das suas competências e de que forma estas são transferidas, adaptadas, alteradas e/ou renovadas. Tal é desenvolvido na base da multiplicidade de contextos de aprendizagem e tem como elemento chave a experiência do sujeito. Neste sentido, o papel de profissional de RVC assenta em três tipos de registos, tipologia apresentada por Robert Stahl: registo de escuta – na construção da narrativa através de questionamento e reflexão; registo de análise – no diagnóstico de competências do adulto; registo de influência – na promoção de tomada de consciência das competências adquiridas ao longo da vida. Desta forma, assume funções de animador, de educador e de acompanhador [6].

Cabe à restante equipa, nomeadamente formadores, a descodificação, o balanço e demonstração de competências, e a formação complementar. O PRA constitui o conjunto de evidências e reflexões realizadas pelo adulto com o apoio, a orientação e a supervisão da equipa técnico-pedagógica (profissionais e formadores), constituindo-se num documento vivo e dinâmico, objeto de validação, com apreciação posterior da figura do avaliador externo.

O eixo de validação compreende a realização de uma sessão de júri onde é desenvolvido o confronto e a avaliação do PRA à luz do Referencial de Competências-Chave, identificando-se as competências validadas e/ou a evidenciar. É uma sessão conduzida por toda a equipa técnico-pedagógica e que conduz à certificação (total ou parcial) ou formação complementar, de forma a suprir as lacunas residuais identificadas.

O eixo de certificação corresponde ao final do processo, designadamente à emissão do certificado, que permita a obtenção de uma habilitação escolar ou qualificação. A realização de uma certificação parcial implica o encaminhamento para oferta formativa ou

educativa em conformidade com as necessidades identificadas, sendo redigido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ). À certificação total está associado a redação de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) que concretiza um conjunto de ofertas formativas ou caminhos que permitam ao adulto a prossecução do seu plano futuro de desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

O processo de RVCC assume-se num dispositivo de formação e educação de adultos que enaltece o direito à aprendizagem do adulto e, como afirma Cardinet “o reconhecimento de saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo” [8: 10]

Em suma, o processo de RVCC constitui-se num dispositivo que se caracteriza, como refere Gomes por “privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par com os contextos formais de aprendizagem” e “que se desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das suas experiências de vida e consolidam percursos de autoaprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual” [9: 13].

É neste sentido que o processo de RVCC assume os objetivos estratégicos do Conselho Europeu de 2000, como enaltece o conceito de aprendizagem ao longo da vida “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” [10: 3]

Educação e formação de adultos – conceitos chave

Segundo Cavaco [11], “o termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende (...) a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (...) quer sejam formais, não formais ou informais” [11: 17].

Educação e/ou Formação são dois conceitos que se articulam e são muitas vezes considerados sinónimos, ainda que possam suscitar questões de dualidade.

Contudo, optamos por assumir a perspetiva de que a educação de adultos pressupõe uma dimensão vasta que subentende a formação como “um processo que se confunde com a própria vida dos adultos” [12: 5], constituindo-se como “um meio privilegiado para dar forma a projetos de transformação interior e exterior” [4: 23] do indivíduo. Como afirma Nóvoa [13] “a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)” [13: 128].

Para melhor compreender a evolução das teorias e modelos de educação e formação de adultos, será necessário introduzir a reflexão sobre dois modelos, a andragogia e a aprendizagem autodirigida, que segundo Merriam [14] se constituem como pilares na compreensão do processo de aprendizagem do adulto.

Em 1968, Knowles introduz o conceito de andragogia, que, segundo o autor, define a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” [14: 5]. Este modelo contempla

pressupostos que contrariam os postulados do modelo pedagógico, na medida em coloca o adulto com a capacidade de se auto gerir e de aprender autonomamente. Como afirma Canário [12], “são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens (...) orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana” [12: 133]. O adulto sente-se motivado para aprender, e é, maioritariamente, movido por fatores de ordem interna. Apesar de suscitar críticas, a andragogia surge como forte contributo para a disseminação de uma nova teoria de educação de adultos, colocando a ênfase na necessidade de adequar o clima de aprendizagem ao sujeito aprendente.

No seguimento do pressuposto introduzido pela andragogia, de que o adulto se auto dirige, surge um novo modelo designado por aprendizagem autodirigida. Este modelo reforça a aprendizagem como um processo de transformação. Segundo Mezirow [15] “a aprendizagem é um processo dialético de interpretação em que interagimos com objetos e acontecimentos, guiados por um conjunto de velhas expectativas” [15: 11], sendo a aprendizagem um processo de significação das experiências que envolve explicitação, apropriação, rememoração, validação e ação por parte do sujeito. Neste sentido, a aprendizagem constitui-se num processo em que o sujeito usa uma pré interpretação para construir uma nova, revisitando o significado da experiência vivida, orientando-o para uma resposta [15].

O processo de RVCC contempla os pressupostos da autonomia e da capacidade do adulto se auto gerir e auto dirigir. A motivação do sujeito inscreve-se como fator crucial à reflexividade exigida pelo processo.

Aprender a aprender

Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência. [1: 16]

Hoskins e Fredriksson [16] identificam na definição da competência de aprender a aprender as dimensões afetiva e cognitiva. Na dimensão afetiva estão presentes as competências sociais, que sustentam a aprendizagem e relacionamento interpessoais, a motivação, a confiança e as estratégias de aprendizagem. Na dimensão cognitiva está patente

a “capacidade de adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos” e a “capacidade de ultrapassar os obstáculos” [1: 16]. Nesta definição realça-se, ainda, a natureza transversal do aprender a aprender, referindo-se à combinação de capacidades que podem ser mobilizadas e utilizadas em diferentes e múltiplos contextos pelo indivíduo, tendo subjacente as suas aprendizagens experienciais prévias. De notar, ainda, a atitude positiva face à aprendizagem, já que “uma atitude aberta à resolução de problemas favorece não só a aprendizagem, mas também a capacidade do indivíduo para lidar com os obstáculos e efetuar mudanças” [1: 16].

A identificação da dimensão metacognitiva implica recuar no tempo e reforçar a perspetiva do fundador do conceito de metacognição, J. H. Flavell. Salema [17] sumaria os pressupostos apresentados por Flavell que distingue entre conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. Ao conhecimento metacognitivo está associado o conhecimento ou a crença que o indivíduo tem sobre si mesmo como ser cognitivo e sobre os fatores que influenciam as suas atividades cognitivas e as suas concretizações. Estão associadas a este conhecimento metacognitivo três variáveis: a pessoa – que incluiu o conhecimento das diferenças intra e inter individuais e aspetos universais da cognição humana; a tarefa - que inclui o conhecimento, a compreensão e a seleção de informação disponível para a concretização bem sucedida da tarefa; e a estratégia – que se refere ao conhecimento de procedimentos adequados para alcançar os objetivos. À experiência metacognitiva está associado o foro afetivo, reportando-se às percepções ou emoções conscientes que acompanham qualquer atividade cognitiva.

Para Brown a metacognição é percebida “como planificação e controlo executivo dos processos, ou como capacidade de planificar e controlar a atividade cognitiva” [18: 84]. Tal como, ainda, Rainho [18] sumaria “o conceito de metacognição, de Brown, enquanto interiorização do processo de controlo, tem a sua raiz no conceito vygotskiano de transferência de um autocontrolo fora do sujeito para um interior ao sujeito (...) é fortemente influenciado pelo ambiente circundante” [18: 84].

Se para Flavell a metacognição tem associada diversas variáveis relativas à pessoa, à tarefa e ao processo, para Brown a metacognição tem associado “processos de previsão, de planificação e de controlo” [18: 86]. Noel, por sua vez, define a metacognição como um processo mental que subentende três etapas: o processo, o julgamento e a decisão. Refere que “quando a metacognição compreende as três etapas (...) diz que se trata de uma metacognição reguladora” [18: 88]. Por conseguinte, Noel acrescenta aos outros modelos referidos um novo olhar sobre a metacognição, alertando para o que distingue entre tomada de consciência e conhecimento geral do aprender [18].

Associado ao conceito de metacognição está, então, o fenómeno da aprendizagem autorregulada que “se caracteriza por um uso sistemático de estratégias em que se inter-relacionam fatores metacognitivos motivacionais e comportamentais, por um feedback auto-orientado e por um esforço proactivo que visa procurar e tirar proveito da aprendizagem” tal como resume Rainho [18: 94] quando se refere aos trabalhos desenvolvidos por vários autores como Zimmerman, Corno e Pressley.

Salema [17] acrescenta que “(...) a noção de aprender a aprender está associada à tomada de consciência de um processo de construção ativa e deliberada” [17: 60] alertando para a relação entre metacognição e transferência.

Yussen [19] sustenta, ainda, que a metacognição se reporta à “atividade mental pela qual os outros processos mentais se tornam objeto de reflexão” [19: 20], evidenciando “as ideias de tomada de consciência, de reflexividade, de desdobramento que fazem do sujeito uma espécie de espectador atento dos seus próprios modos de pensamento e procedimentos utilizados para resolver os problemas, atento aos conhecimentos para melhor os controlar e dominar” [19: 20].

Nesse sentido, o conceito da metacognição poderá ser perspetivado “como elemento do conhecimento (e) como reguladora da aprendizagem, que proporciona conhecimento” [20: 94]. Valente et al [21] reforçam, ainda, a metacognição “(...) como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender (...)” [21: 50].

OPÇÕES METODOLÓGICAS

A conceção e realização do estudo assentou numa abordagem qualitativa, tendo subjacente a expressão de investigação interpretativa como sugere Erikson [22], na medida em que se pretende analisar o significado da problemática – o que é aprender a aprender e como se pode avaliar e/ou promover no contexto de RVCC.

Optou-se por definir uma metodologia de estudo de caso intrínseco, no sentido em que há “necessidade em aprender com aquele caso particular” [23: 3] e tal como já se referiu, a investigadora assume, também, um papel de profissional de RVC e procura refletir sobre a problemática com especial interesse para a compreensão da competência de aprender a aprender e da possibilidade da sua promoção no contexto do reconhecimento de competências; e múltiplo, no sentido em que a recolha de dados se refere a mais do que um contexto. Bogdan e Biklen [24] referem-se mesmo aos estudos de caso múltiplos como aqueles que “assumem uma grande variedade de formas” [24: 97].

Ao considerar dois contextos referentes a dois CNO como cenários da investigação, optamos por designar estudo de caso duplo, assumindo as características comuns ao método de estudo de caso, acrescentando-lhe a especificidade associada ao tipo de estudo de caso múltiplo e comparativo.

A tabela 1 apresenta de forma sumária os participantes do estudo.

Tabela 1 – Participantes

CNO	Participantes por CNO				Total
	C1	Equipa		C2	
		P	F		
CNO I	1	2	0	4	7
CNO II	1	1	4	5	11
Total	2	3	4	9	18

C1 = Coordenador

P = Profissionais RVC

F = Formadores

C2 = Candidatos em processo RVCC

Instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração que existem diferentes tipos de participantes – intervenientes diretos, representados pelos profissionais de RVC, formadores e candidatos em processo, e indiretos, representado pela figura do coordenador optou-se por aplicar diferentes instrumentos que viabilizassem uma triangulação dos dados. Nesse sentido, recorreu-se a um conjunto de instrumentos, nomeadamente entrevista semiestruturada e questionários.

Aos coordenadores dos CNO foi realizado uma entrevista semiestruturada, tendo sido elaborado guião orientador de questões e aos restantes participantes questionários.

Na tabela 2 apresenta-se uma síntese dos instrumentos de recolha de dados, participantes e objetivos.

A entrevista constitui-se num “instrumento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito” [25: 247]. Decidiu-se pela entrevista semiestruturada ao coordenador do CNO, corroborando Sousa [25] no sentido em que se “procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado” [25: 247]. Concebeu-se um guião orientador de questões, tendo servido como suporte visual a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia e um diagrama das 3 dimensões estruturantes dessa competência – as dimensões afetiva, cognitiva e metacognitiva como suporte para a condução da entrevista.

Aos restantes participantes decidimos pela aplicação de questionários com perguntas abertas, com o intuito de aferir opiniões e perspetivas reforçando o que Sousa [25] afirma quando se refere ao questionário “como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.” [25: 204].

Tabela 2 – Instrumentos de recolha de dados, participantes e objetivo

Instrumentos	E	Q 1	Q 2
Participantes	C1 (1)	E (2)	C2 (3)
Temas	Objetivos		
1. RVCC: Definição do processo RVCC Metodologias autobiográficas e de balanço de competências	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspetivas de cada participante sobre o que é o processo RVCC, os seus objetivos, os seus princípios. (1,2,3) • Conhecer as práticas adotadas no CNO para o exercício do processo de RVCC. (1, 2) • Conhecer as motivações e as expectativas que os participantes têm sobre o processo RVCC. (3) 		
2. Aprender a Aprender: Definição Desmembramento da definição de aprender a aprender da União Europeia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva de cada participante sobre a competência de aprender a aprender. (1,2,3) • Compreender o significado que cada participante tem sobre a competência de aprender a aprender e refletir sobre as dimensões estruturantes subjacentes (afetivo, cognitivo e metacognitivo) e de que forma estão patentes no processo RVCC. (1,2,3) 		
3. RVCC e Aprender a Aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir de que forma cada participante pensa sobre o processo de RVCC e da viabilidade deste potenciar a competência de aprender a aprender. (1,2,3) 		

E = Entrevista Semi-Estruturada

Q 1 e Q 2 = Questionários

C1 = Coordenador

E = Equipa (inclui Profissionais RVC e Formadores)

C2= Candidatos em processo RVCC

Recolha e análise de dados

Após o contacto prévio aos dois CNO e a autorização dos mesmos, procedeu-se à recolha de dados.

As entrevistas tiveram uma duração de 1 hora e foram gravadas, por meio de gravador áudio, transcritas e posteriormente enviadas a cada coordenadora para que pudessem ler e corrigir. Nesse momento, foi proposto o desenvolvimento por escrito de ideias e perspetivas referentes à questão da promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC, tendo sido posteriormente enviadas por e-mail.

No momento de entrega dos questionários aplicados à equipa e aos candidatos foi realizado uma breve contextualização da problemática do estudo em investigação. De referir que, previamente à aplicação dos questionários, realizou-se uma testagem dos mesmos, tendo sido solicitado a elementos de equipa, externos aos dois CNO em estudo, a sua resposta, tendo sido profícuo para a aferição da formulação das questões e estimativa de tempo de resposta.

O cruzamento de dados e de pessoas corrobora o que Kemmis [25] define como triangulação – “concebe-a como um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles” [25: 173]. E tal como Sousa [25] sintetiza “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de caráter qualitativo” [25: 173].

O tratamento e análise das entrevistas transcritas e das respostas aos questionários tiveram como base uma análise compreensiva dos factos, corroborando o “(...) pressuposto de que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método (...)” e que tem subjacente “(...) uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face ao objeto de estudo (...)” [26: 62].

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Optamos por apresentar os dados numa tipologia temática tripartida, corroborando as categorias de análise pré-definidas, ou seja, apresentam-se os dados tendo em consideração os temas previamente definidos e apresentados na tabela 2.

Do CNO I pode-se constatar que os pressupostos metodológicos do processo de RVCC sustentam a existência da competência de aprender a aprender e de que as dimensões afetivas e cognitivas são mais facilmente identificáveis e percebidas por todos os intervenientes. Carece de espaço e tempo para a promoção da dimensão metacognitiva, subjugada à política educativa de concretização de metas.

A promoção de estratégias de conscientização torna-se emergente num cenário onde é notório que aos candidatos carece a autonomia para o autoconhecimento e a autorreflexão necessárias à autorregulação da sua própria aprendizagem.

Tornar-se-á, também, pertinente, dotar a equipa técnico-pedagógica, que é afirmativamente considerada como mediadora da promoção da competência de aprender a aprender, de estratégias exequíveis para a sua implementação no terreno, e dessa forma corroborar com os princípios de uma aprendizagem ao longo da vida.

Os resultados do CNO II revelam que se por um lado o processo de RVCC permite a apropriação dos saberes experienciais, por outro, parece potenciar novas aprendizagens, sendo determinante a intervenção da equipa.

A competência de aprender a aprender está presente e é identificável como peça estruturante na realização do processo de RVCC, sendo facilmente percebido e identificado pelos intervenientes as dimensões afetiva e cognitiva.

A dimensão metacognitiva, ainda que reconhecida, não está presente nas práticas e urge ser potenciada para que os pressupostos teóricos subjacentes ao processo de RVCC se tornem numa prática real e contrariem os preconceitos enraizados e sustentados pelos modelos tradicionais de aprendizagem veiculados e reforçados socialmente pela escola.

A promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC subentende uma mudança de postura e de práticas por todos os seus intervenientes, para que de forma autónoma e consciente se possa protagonizar a aprendizagem ao longo da vida.

Análise comparativa – Estudo de caso duplo

Tendo em consideração os temas que se constituíram categorias de análise, apresenta-se em jeito de comparação as perspetivas de cada interveniente tipo de ambos os casos.

Comparando as perspetivas das coordenadoras de cada CNO é possível encontrar opiniões convergentes sobre o processo de RVCC e os seus pressupostos metodológicos. Ambas valorizam e enaltecem o papel da equipa no cumprimento desses pressupostos, salvaguardando o seu papel mediador na realização do processo de RVCC. As metodologias autobiográficas e de balanço de competências são utilizadas em ambos os CNO, sendo que no CNO I é enaltecido a ferramenta “narrativa autobiográfica” e no CNO II é identificado o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) como aquele que centra toda a intervenção técnica, seja por meio de orientações escritas e orais.

No que concerne à definição empírica da competência de aprender a aprender, as opiniões são divergentes mas consensuais. Se por um lado, a coordenadora do CNO I perspetiva a competência remetendo para a importância da sociedade de informação, enaltecendo a dimensão cognitiva quando se refere que a esta competência se associam as ideias de aquisição e atualização de conhecimentos, seleção de informação para fazer jus às exigências e níveis de competitividade que a sociedade impõe. Por outro lado, a coordenadora do CNO II reforça a ideia de que tal competência é algo inato ao indivíduo, mas muitas das vezes pouco estimulado ou desenvolvido. Quando confrontadas com a definição da competência de aprender a aprender as coordenadoras reconhecem nas características e dimensões estruturantes a sua presença no processo de RVCC, identificando, contudo, que a dimensão metacognitiva não está tão presente ou não é desenvolvida nas práticas dos centros, seja por motivos de prioridade – sendo que as metas constituem um constrangimento ao desenvolvimento dessa dimensão, seja por não estar enraizado nos objetivos e estratégias pedagógicas – sendo que na generalidade, candidatos e técnicos não estão sensibilizados ou conscientes de tal dimensão.

No que diz respeito ao processo de RVCC constituir-se num cenário promotor da competência de aprender a aprender, ambas partilham da opinião de que tal é possível senão mesmo inevitável, até porque concretizam o processo de RVCC como um dispositivo privilegiado, na medida em que subentende as dimensões afetiva, cognitiva e metacognitiva referentes à competência de aprender a aprender. A coordenadora do CNO I revela que nas práticas desenvolvidas, através da reflexão e do questionamento, e tendo como suporte o papel da equipa, essa promoção é já veiculada, ainda que não seja uma prática consciente ou prioritária. Contudo, não é avaliado nem mensurável durante e após o processo de RVCC. A coordenadora do CNO II reflete sobre a necessidade de mudança de práticas para que se

possa promover a dimensão metacognitiva, práticas que sustentem a autonomia do candidato e que contrariem os pressupostos escolares e tradicionais que estão implicitamente enraizados nas mentalidades e práticas de todos os intervenientes no processo de RVCC.

Comparando as perspetivas das equipas e no que concerne a definição do processo RVCC as opiniões mostram-se consensuais e convergentes, na medida em que são valorizadas as aprendizagens experienciais e o processo é percebido como uma etapa, onde se desenvolve um balanço de competências e se preconizam as dimensões retrospectiva e prospetiva. É amplamente partilhado as metodologias autobiográficas.

No que concerne a definição da competência de aprender a aprender, as respostas são diversificadas e têm subjacentes as práticas, experiências e formações de base de cada interveniente. Contudo, na sua generalidade, é consensual a identificação das três dimensões em ambas as equipas.

Quando confrontados com a definição da União Europeia torna-se evidente a explicitação dessas dimensões, sendo identificável a presença e o desenvolvimento das dimensões afetiva e cognitiva. Em ambos os CNO, a realidade de que não há uma tomada de consciência explícita dos processos e estratégias de aprendizagem revelam perspetivas uníssonas quanto às perspetivas das coordenadoras de que carece ser desenvolvida a dimensão metacognitiva. As equipas de ambos os CNO apresentam, também, opiniões convergentes quanto ao reforço das metodologias autobiográficas para que seja estimulado e promovida essa dimensão, tendo sido enaltecido o papel da equipa no acompanhamento do candidato durante e após o processo por meio de estratégias de questionamento, de índole reflexivo.

Analisando as respostas dos candidatos de cada CNO, primeiro há que referir, que não constituem número representativo passível de generalização, nem tão pouco constituem um conjunto representativo em termos de diversidade e de especificidade de candidatos que cada CNO recebe e acompanha. Contudo, parece evidente a convergência de perspetivas face a definição do processo de RVCC. Tal é perspetivado como mais valia e fonte de valorização pessoal e profissional. As motivações dos candidatos prendem-se essencialmente com questões pessoais, sendo também expressivo a intenção real ou ganho colateral de progressão de carreira ou melhoria de curriculum face ao mercado de trabalho. Tal poder-se-á dever à forte mediatização da Iniciativa Novas Oportunidades que incentiva, por um lado, o adulto a recorrer a uma modalidade alternativa que permita a conclusão e certificação escolar, e que promove, por outro lado, no tecido social público e privado a necessidade de mão de obra qualificada.

No que concerne às perspetivas dos candidatos quanto à competência de aprender a aprender as respostas são vagas, de senso comum. Quando solicitados a identificar situações ou experiências de vida para diferentes contextos tendo em conta um conjunto de competências, resultantes do desmembramento da definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, os candidatos que responderam, de ambos os CNO, revelaram a capacidade de identificar em mais do que um contexto experiências significativas de cada

uma das competências. Revelam o conhecimento de que a aprendizagem é um processo contínuo e transversal no tempo e no contexto. É passível de inferir a identificação de que as aprendizagens são transferíveis. Contudo, fica aquém a objetivação de como é que cada um tem consciência de si e dos seus processos de aprendizagem e de como aprende.

Tal é ainda mais reforçado com a ambiguidade de respostas face à possibilidade do processo de RVCC se constituir num cenário promotor da competência de aprender a aprender. Os candidatos reconhecem o benefício do processo de RVCC, contudo, não são claros quanto à identificação e tomada de consciência das suas estratégias de avaliação, regulação e desenvolvimento de competências.

CONCLUSÃO

O processo de RVCC enquadra-se numa perspetiva humanista e progressista em que o adulto é perspetivado como ativo, autónomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

É atribuído à equipa técnico-pedagógica, nomeadamente aos intervenientes mais diretos que contactam, orientam e acompanham o adulto no processo de RVCC – profissionais de RVC e formadores – um papel de tutoria na mediação do processo de reconhecimento de competências.

A promoção da competência de aprender a aprender passa muito pela implementação de práticas mediadas pela reflexão metacognitiva, sendo pertinente desenvolver, num futuro próximo, um programa de formação dirigido aos elementos da equipa técnico-pedagógica, alargando a todos os seus intervenientes – profissionais de RVC, formadores, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, coordenadores e avaliadores externos – que permitisse a partilha e a reflexão sobre as suas práticas no contexto do processo de RVCC e que conduzissem à aprendizagem de estratégias que implementadas no terreno com os intervenientes diretos – candidatos adultos em processo – conduzissem ao desenvolvimento de estratégias reguladoras e de controlo metacognitivo.

A formação e/ou sensibilização dos elementos da equipa técnico-pedagógica visa não só esse objetivo como o desenvolvimento do pensamento metacognitivo dos próprios elementos da equipa, tornando evidente o seu papel enquanto agentes metacognitivos.

A promoção do desenvolvimento do pensamento metacognitivo veiculada na prática escolar poderá servir de exemplo para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de um dispositivo formal de educação e formação de adultos. Ou seja, poder-se-á ter em consideração estudos desenvolvidos e práticas veiculadas no contexto escolar com as devidas adaptações, já que se tratam de populações e pressupostos metodológicos diferenciados dos do processo de RVCC.

Poderão, ainda, servir de suporte ao desenho desse programa de formação os estudos e programas já desenvolvidos e testados no contexto de investigação europeu, como também desenvolver sinergias com projetos e/ou programas em curso no panorama nacional, no sentido de criar um instrumento passível de ser testado, avaliado e disseminado.

REFERÊNCIAS

- [1] COMISSÃO EUROPEIA (2006) “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”. (2006/962/CE). Bruxelas: *Jornal Oficial da União Europeia*.
- [2] CONSELHO EUROPEU DE LISBOA (2000) Conclusões da presidência. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm
- [3] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME]. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [4] FERREIRA, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. (6ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- [5] ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- [6] CAVACO, C. (2007) “Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais”, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- [7] PIRES, A. (2007) “Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa”, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- [8] LEITÃO, J. (Coord.). (2002). Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante. Lisboa: ANEFA.
- [9] GOMES, M. (Coord.). (2006). Referencial de competências chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: Guia de operacionalização. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- [10] COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- [11] CAVACO, C. (2002). Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial. Lisboa: EDUCA.
- [12] CANÁRIO, R. (2000). Educação de adultos: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.
- [13] NÓVOA, A. (1988). “A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto prosalus”. In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 109-130.
- [14] MERRIAM, S. (2001). “Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory”. In S. B. Merriam (Ed.) *The new update on adult learning theory* (2.ªed.). San Francisco: Jossey-Bass, 3-13.
- [15] MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- [16] HOSKINS, B. & FREDRIKSSON, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Commission: JRC Scientific and Technical Reports.
- [17] SALEMA, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- [18] RAINHO, M. (1997). Comparação dos efeitos de duas abordagens ao ensino de competências do pensar, na formação inicial de professores de matemática/ciências

- da natureza do 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- [19] DOLY, A. M. (1999). “Metacognição e mediação na escola”. In M. Grangeat (Coord.) *A metacognição, um apoio aos trabalhos dos alunos*. Porto: Porto Editora, 19-59.
- [20] DIAS, D., & SIMÃO, A. (2007) “O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente”. In A. Simão, A. Silva, e I. Sá. (Orgs) *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas*. Lisboa: Educa, 17-57.
- [21] VALENTE, M. O., SALEMA, M. H., MORAIS, M. M., e CRUZ, M. N. (1989) “A metacognição”, *Revista de Educação*, 1(3), 47-51.
- [22] LESSARD-HÉBERT, M. & GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- [23] STAKE, R. E. (2004). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- [24] BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. Alvarez, S. Santos, & T. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora.
- [25] SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- [26] GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Aprender Fazendo e Experienciando no Grupo de Teatro Amador da Escola Dramática e Musical Valboense

Vânia Cosme¹, Teresa Medina²

Resumo – Dada a escassez de estudos sobre o movimento associativo em Portugal e a dimensão deste fenómeno no nosso país, torna-se pertinente a sua abordagem e a análise da multiplicidade de questões que o mesmo coloca. Tendo em conta que as coletividades, a partir do trabalho que os seus associados aí desenvolvem, podem ser um eixo importante em qualquer política de desenvolvimento, dado o papel que podem desempenhar na construção de solidariedades, favorecendo a participação democrática e o exercício da cidadania, o seu estudo assume uma significativa relevância social.

O presente artigo resulta de uma investigação realizada na Escola Dramática e Musical Valboense, centrando-se, essencialmente, no seu Grupo de Teatro amador, na riqueza e diversidade dos percursos e processos formativos/educativos que nele ocorrem, nas aprendizagens ali realizadas, e na importância que as pessoas lhe atribuem enquanto contexto de formação. Neste trabalho analisa-se de uma forma particular o teatro amador e as suas especificidades, tendo em conta que nele se aprende fazendo, e que é a partir dessas aprendizagens experienciais que os seus elementos adquirem novos saberes.

Palavras-chave – Associativismo, teatro amador, educação informal, educação não formal, participação, cidadania

INTRODUÇÃO

Este artigo vem na sequência de um trabalho de investigação realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo como objetivo conhecer, de uma forma aprofundada, as dinâmicas associativas e formativas presentes numa associação com mais de 100 anos de existência – a Escola Dramática e Musical Valboense, mais especificamente no seu Grupo de

¹ Vânia Cosme concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio de Educação e Lazer, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente como Bolseira de Investigação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Licenciada em História (variante Arqueologia), ex-jornalista RTP, ex-docente Dramaturgia ACE); estudante do 2º ano Doutoramento Educação (ULP). vaniacosme@gmail.com

² Teresa Medina é professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e membro integrado do CIIE. tmedina@fpce.up.pt

Teatro Amador, procurando contribuir para uma reflexão em torno do associativismo e das aprendizagens e processos de formação que ocorrem no seu interior.

Apesar do grande número de associações e coletividades existentes no nosso país, com intervenção em áreas muito diversas, os estudos sobre o associativismo e sobre as associações são ainda relativamente escassos. Assim, o desenvolvimento de novos estudos que abarquem o conjunto da atividade das associações, ou algumas associações em particular, analisando diferentes áreas de intervenção destas e os papéis que têm vindo a desempenhar, assume uma relevante importância social.

Com a investigação desenvolvida procurou-se analisar algumas dimensões da atividade da Escola Dramática e Musical Valboense, os sentidos e significados que os seus associados atribuem à sua participação na vida da associação, a riqueza e diversidade dos seus percursos educativos/formativos e as aprendizagens que assumem ter realizado a partir da sua intervenção; foi dada uma atenção particular ao Grupo de Teatro e às suas especificidades, aos processos educativos que nele ocorrem, à importância que as pessoas lhe atribuem enquanto contexto de formação, tendo em conta que nele se aprende fazendo e experienciando.

O trabalho de investigação desenvolveu-se a partir de uma presença regular na associação e da recolha, através da realização de entrevistas aprofundadas, de narrativas de vida e de formação de nove associados da Escola Dramática, oito dos quais membros do Grupo de Teatro.

O ASSOCIATIVISMO EM PORTUGAL

Na génese das primeiras formas de associação e do movimento associativo estarão os ideais da Revolução Francesa e o impacto social do início da revolução industrial, na segunda metade do século XVIII, com o surgimento da classe operária e a deslocação de largos setores da população rural para os centros urbanos, com os consequentes desajustamentos sociais, económicos e políticos.

Em Portugal, e segundo Artur Martins [1], existe registo do surgimento de associações de socorros mútuos no início do século XIX, como o Montepio do Senhor Jesus do Bonfim, em 1807, ou o Montepio Jesus Maria José e o Ourives da Prata Lisbonense, em 1822. No entanto, estas não seriam nem as primeiras associações com implantação em território nacional, em termos cronológicos absolutos, nem representariam, em exclusividade, ao nível dos seus objetivos e natureza, toda a amplitude do então nascente movimento associativo português. Artur Martins refere, por exemplo, que é na passagem do século XVIII para o XIX que surgem as primeiras sociedades filarmónicas nacionais, como a Banda de Música de Santiago de Ribau (Oliveira de Azeméis, 1722), a Banda Musical de Oliveira (Barcelos, 1792) e a Banda Filarmónica Ovarense (Ovar, 1811), encontrando-se ainda hoje as três em atividade.

O contexto sociopolítico marcado pelos ideais republicanos, em finais do século XIX e início do XX e a instauração da República, em 5 de Outubro de 1910, favoreceram o

desenvolvimento do movimento associativo nacional tendo como base valores como a democracia, cidadania, solidariedade, autonomia, participação e trabalho voluntário, sendo muitas as associações então constituídas.

No período do Estado Novo, o regime chama a si o controle dos tempos livres dos trabalhadores e das suas famílias, com a criação da FNAT – Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (1935), procurando dominar e cercear a atividade das coletividades, quer administrativamente quer através da repressão, perseguindo dirigentes associativos e encerrando muitas associações. Apesar deste controle repressor, muitas associações conseguiram manter-se vivas e intervenientes, contornando as adversidades impostas pelo fascismo e constituindo-se mesmo, algumas delas, importantes focos de resistência.

Na sequência da Revolução de abril de 1974 foram criadas muitas associações, de índole diversa, e muitas das já existentes diversificaram as suas atividades, assistindo-se a uma fase de grande intervenção e participação associativa. Esta euforia associativista que se seguiu ao 25 de Abril correspondeu a um período de forte consciencialização política, no decurso do qual

a vontade de participar e a consciência da importância e da utilidade social dessa participação levou milhares de portugueses a intervir ativamente na vida política e social, na criação e dinamização de novas formas de organização social, (...) na formação de comissões de moradores e de milhares de associações populares[2: 243]

Dados da Confederação Portuguesa das Coletividades de Cultura, Recreio e Desporto, referidos por Artur Martins [1] apontam para a existência, em Portugal, de mais de 18 mil coletividades de cultura, recreio e desporto, as quais contarão com 3 milhões de associados, 234 mil dirigentes eleitos, 54 mil colaboradores/seccionistas, cerca de 2 milhões e meio de praticantes, sendo que 2 milhões na atividade desportiva, 80 mil na música (bandas filarmónicas, escolas de música, tunas e coros), 93 mil no folclore e etnografia, 15 mil noutra música tradicional, 35 mil na dança, 27 mil no teatro amador e 200 mil como alunos/formandos.

Estes dados traduzem bem o importante papel que muitas associações têm vindo a desenvolver no que se refere à democratização do acesso à cultura, ao lazer, ao desporto e ao convívio, assumindo uma importância significativa no exercício da democracia, enquanto fator de construção de novas cidadanias e identidades locais, de integração social e expressão cultural e recreativa no seio da sociedade, de participação na vida social. Para além do “tempo do trabalho”, as associações permitem o investimento do “tempo livre” em prol de algo que assume um carácter eminentemente coletivo, solidário, e com um cariz voluntário de intervenção social, comunitária, cultural, política e económica.

PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento do trabalho de investigação que se realizou implicava conhecer de forma aprofundada a coletividade, a sua história e os seus ativistas, para o que se revestiu de grande importância uma presença regular na associação, logo numa fase inicial do trabalho, permitindo a exploração do contexto da Escola Dramática e Musical Valboense e o conhecimento de alguns dos seus associados. Nesse período encetaram-se várias conversas com diferentes sócios da associação, particularmente com um grupo que lá se reúne semanalmente, os quais foram dando a conhecer a vida da coletividade, a sua história e a realidade atual.

Deve-se a este trabalho exploratório a decisão de optar pela recolha de narrativas de vida e de formação, considerando que estas se revestem de grande importância para quem quer estudar os processos através dos quais *“as pessoas se vão formando e transformando, refletindo sobre as suas vivências e experiências, atribuindo-lhes sentidos e integrando-as na sua própria história”* [2: 97], uma vez que cada narrativa de vida é, efetivamente, uma história de formação, permitindo-nos *“percecionar os diferentes espaços, tempos, contextos, redes de relações e experiências que as atravessam e as aprendizagens que proporcionam, bem como os sentidos e significados que cada um atribui às suas próprias vivências”* (*Ibidem*).

Do conjunto dos associados que de alguma forma estiveram ou estão ligados ao grupo de teatro amador, optou-se por um universo de nove pessoas a entrevistar, com idades compreendidas entre os vinte e dois e os oitenta e um anos, que pareceram poder traduzir a diversidade e a riqueza dos percursos formativos/educativos no seio do grupo, dada a heterogeneidade dos seus percursos no Grupo de Teatro Amador.

O guião das entrevistas foi construído de uma forma aberta de forma a poder abarcar toda a riqueza multidimensional dos discursos dos nove entrevistados, e para que fosse possível, a partir destes e do que eles suscitasse, colocar novas questões. Com efeito, e se este foi um ponto de partida prévio para a elaboração do guião, a prática confirmou a sua adequação. Muitas foram as perguntas que surgiram ao longo das entrevistas a partir da narrativa dos interlocutores e que, numa fase posterior, foram fundamentais para a realização deste trabalho. O guião foi orientado no sentido de procurar apreender toda a história de vida do entrevistado, por um lado e, por outro, e num sentido mais restrito, toda a relação do mesmo com a Escola Dramática e Musical Valboense.

Assumindo, como Guy Berger, que *“a tarefa do investigador, a tarefa de construção do saber, é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores”* [3: 25], esteve sempre presente, no decurso das entrevistas, a preocupação com a explicitação dos saberes destas pessoas, saberes esses relativos à sua participação na vida da coletividade e, mais especificamente, no grupo de teatro amador.

Nessa *“fatia”* importante da vida de cada entrevistado, (que nalguns casos se traduz em mais de cinquenta anos de vida associativa) foram analisados, a partir dos seus discursos, naturalmente eivados de subjetividades múltiplas, os momentos de educação informal e não

formal e os efeitos educativos em que os mesmos se traduziram, bem como a importância dada por cada narrador a cada um desses momentos.

ESCOLA DRAMÁTICA E MUSICAL VALBOENSE

A Escola Dramática e Musical Valboense foi criada no dia 4 de agosto de 1905, sendo a coletividade mais antiga do concelho de Gondomar.

De acordo com José Gonçalves, presidente da associação, os seus fundadores opunham-se à Monarquia, passando a liderar o movimento republicano do concelho de Gondomar a partir desta coletividade, que se transformou, assim, num fórum republicano de discussão sobre os interesses do concelho e da freguesia de Valbom. Embora sendo uma associação de carácter cultural, vocacionada para o teatro e para a música, tinha uma vertente sociopolítica muito forte, desenvolvendo-se a partir dela todo um trabalho reivindicativo para o bem-estar da comunidade onde estava inserida. Dali terá partido a criação da Empresa Electrificadora Valboense, que fornecia electricidade a todas as habitações da freguesia. Também com base na Escola Dramática terão sido fundadas outras associações, como a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Valbom, o primeiro jornal do concelho de Gondomar – o jornal “Vitória!” e as reivindicações para a construção de ruas e para o desenvolvimento dos transportes públicos. Ao longo de toda a sua existência, a associação tem desenvolvido a sua atividade em áreas diversas, com destaque para a realização de iniciativas de índole social, cultural, educativa e de lazer.

Durante longos anos, a vertente social da Escola Dramática era importante, traduzindo-se em três atividades fundamentais: O Bodo aos pobres em dezembro, em que eram distribuídos alimentos aos mais necessitados, o Bodo aos pobres na Páscoa e a distribuição de roupas novas às crianças pobres da freguesia, em junho. Depois da Revolução dos Cravos, e com as mudanças estruturais que a acompanharam, essas manifestações de solidariedade, ou simplesmente assistencialistas para com os mais necessitados (na história da associação a fronteira entre estes dois conceitos esbate-se, nem sempre se conseguindo perceber onde começa um e acaba o outro), deixaram de ser necessárias e de se realizar.

Uma outra componente, a da educação, esteve igualmente bem patente nesta coletividade. Nos seus primórdios, todo o cidadão que quisesse ser sócio da Escola Dramática tinha, como condição *sine qua non*, não só que pagar as suas quotas, mas também que se comprometer a ensinar a ler e a escrever todos aqueles que queriam ser sócios e não o sabiam fazer.

Já na vertente cultural foi criada a secção de teatro, a 1ª fundada no concelho de Gondomar, com um grupo de teatro amador que se manteve, desde essa altura e até hoje, com uma atividade regular. Foi criada também uma secção de cinema, que assegurava a projeção de cinema semanalmente, naquela que foi a primeira sala de cinema de Gondomar. Foi constituída uma orquestra ligeira, com instrumentos como os acordeões, o rabecão, o violino, a bateria, o saxofone e o trompete e uma secção só vocacionada para a música de

onde saiu, mais tarde, um dos maiores nomes do panorama mundial, o violinista Gerardo Ribeiro.

Havia também a secção de festas que organizava bailes e festas em diversas alturas do ano, como a Passagem de Ano, Carnaval e durante o mês de agosto, mês de aniversário da associação, piqueniques e sessões de música animadas pela orquestra da associação.

Atualmente, a maior parte destas secções foi extinta e as atividades já não se realizam. Mantém-se apenas o Grupo de Teatro, o único setor com funcionamento regular desde a fundação da Escola Dramática, apresentando um espetáculo por ano.

No entanto, outras atividades foram surgindo, de que são exemplo as aulas de dança de salão, de karaté, de ginástica, de música e de patinagem artística, com vários campeões nacionais e um vice-campeão europeu. Estas atividades traduzem bem a dinâmica que a coletividade ainda hoje tem, expressa igualmente no número dos seus associados – mais de 600. O impacto da sua atividade ganha particular visibilidade na freguesia ao longo dos três meses em que, anualmente, se realiza o FETAV – Festival de Teatro de Amadores da Vila de Valbom, organizado pela associação, que assinala este ano a sua 26ª edição, com um público fidelizado ao longo do tempo.

A existência de uma grande ligação de muitos sócios à coletividade está bem presente em todas as entrevistas, manifestando-se um sentimento de orgulho por serem sócios do que consideram ser *“a mãe da freguesia de Valbom, da vida associativa de Valbom”*, uma vez que

o sangue da Escola Dramática está imbuído em todas as coletividades de Valbom. Desta ou daquela maneira foi daqui que o aroma, o cheiro, o vício, o vírus saiu. A Escola foi direta ou indiretamente a cúmplice ou a culpada das outras coletividades. (Silvestre Oliveira)

Para muitos, a associação representa mesmo a sua *“segunda casa”* (Carlos Rocha, Domingos Castro), um espaço ao qual se deslocam *“todos os dias”* (António Oliveira) e que representa *“(…) um pouco a vida de cada um de nós”* (José Gonçalves).

O voluntariado é parte integrante da vida dos entrevistados e de muitos outros sócios, pois *“no associativismo dá-se não pensando receber; é essa a minha forma de estar na sociedade onde estou inserido”* (José Gonçalves). Trabalha-se por prazer – *“dava-nos prazer fazer coisas que não eram a nossa profissão”* (Domingos Castro), por paixão – *“isto é uma paixão”* (António Oliveira), em nome da associação e dos outros – *“tínhamos sempre o interesse de fazer qualquer coisa pela Escola Dramática”* (António Oliveira).

ESPAÇO E TEMPOS DE APRENDIZAGEM

Na sua maioria, os nove entrevistados consideram ser a coletividade uma *“escola de vida”* (José Gonçalves) que os formou enquanto seres humanos, onde aprenderam valores como a solidariedade, a amizade, a honestidade, a sinceridade e uma determinada filosofia de vida.

A consciência que os associados da Escola Dramática têm da multiplicidade de aprendizagens que realizaram e realizam na associação revela uma reflexão dos mesmos sobre o lugar que a coletividade ocupa nas suas vidas enquanto espaço de formação e de coconstrução de diferentes saberes, que os transforma profundamente como pessoas, dando-lhes outras perspectivas e uma maior abertura para novas formas de estar na vida. É assim que afirmam que

o que eu aprendi como homem, a minha filosofia de vida, foi aprendida nesta casa, com os mais velhos (...) Portanto, foi aqui que eu aprendi a ser o que sou hoje.(...) Agora, a solidariedade, a parte da amizade, da honestidade, da sinceridade, é nestas casas que se ensinam. (José Gonçalves)

[e que] “Eu estou absolutamente certo e convencido que o pouquinho que sei das coisas aprendi-as aqui. (Silvestre Oliveira, p. 141)

Uma das características do movimento associativo, e da Escola Dramática em particular, que muitos referem, é o ser um espaço de discussão, por excelência. Debatem-se ideias para resolver um problema, digladiam-se argumentos, discutem-se pontos de vista diferentes. Todos emitem as suas opiniões, que são esmiuçadas, trocam-se impressões, cada um tem a hipótese de desenvolver a sua perspectiva sobre o tema em debate e a discussão não termina enquanto não se chegar a uma conclusão. Este espaço de discussão desenvolve capacidades argumentativas por parte dos intervenientes, obriga-os a uma preparação prévia antes do debate, em que se organizam ideias, se consolidam pontos de vista e se formula uma opinião. Exige de cada participante o desenvolvimento de competências cognitivas para intervir de forma fundamentada.

O assumir a coletividade como um espaço de partilha de conhecimentos, como “(...) uma forma de partilhar aquilo que tenho, aquilo que sei, o meu conhecimento com os outros e também aprender com os outros” (José Gonçalves), é uma importante característica do associativismo. Esta partilha é muito enriquecedora pelas aprendizagens que suscita, sendo a troca de informações uma fonte de conhecimentos que, muitas vezes, nem sempre de uma forma consciente, se constroem e desenvolvem, suscitando uma reflexão posterior da parte de cada um.

A partir do trabalho que os associados desenvolvem, as associações surgem como importantes espaços de formação nos quais as aprendizagens se fazem a partir do vivenciado, num processo apropriativo das oportunidades vividas no quotidiano, resultantes de situações educativas pouco, ou mesmo nada, estruturadas e organizadas. Estamos, assim, no domínio da educação informal, que Coombs refere como o “(...) processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho e no lazer” [Coombs, cit. in 4: 126].

São as vivências no interior da coletividade que criam as possibilidades de aprendizagem, dependendo esta da riqueza e diversidade das experiências, do envolvimento

e da capacidade de cada um integrar, a nível pessoal e coletivo, as situações experienciadas, refletindo sobre elas. Os que participam ativamente na vida associativa confrontam-se, muitas vezes, com novas experiências, novos problemas e solicitações que obrigam a agir, a pensar projetos, a encontrar novas respostas. E, neste processo de confronto com o “novo”, de resolução de problemas e de descoberta de novas soluções, acontece formação.

TEATRO AMADOR: APRENDER FAZENDO E EXPERIENCIANDO

No Grupo de Teatro amador da Escola Dramática e Musical Valboense, como em muitos outros grupos amadores, os seus elementos não se cingem apenas a uma única função. O facto de não haver uma especialização numa única tarefa faz com que cada um se desdobre no exercício de várias funções e aprenda a exercê-las, de acordo com as necessidades do grupo. Os atores também podem ser contrarregras, pontos, assistentes de adereços e de bastidores, terem sido membros da Comissão de Teatro, serem organizadores do FETAV ou exercerem um cargo na direção da Escola Dramática; o encenador também pode ser ator, desenhador de luz e de som, figurinista, diretor de cena, cenógrafo e produtor. Todo este desdobramento de funções, uns com mais tarefas que outros, não deixa de ter em conta cada indivíduo e a sua história. Entre todos existe a observação e participação no contexto associativo e no Grupo de Teatro, a partilha de conhecimentos e experiências com os outros elementos, a experimentação autónoma e o seu aperfeiçoamento, a necessidade/vontade de experimentar, de criar, de fugir à rotina, a consciência de aprendizagens realizadas que vão muito para além da prática do teatro. Como nos dizem alguns entrevistados

Eu aprendi, eu aprendi muitas coisas. (...) aprendi muitas coisas e algumas coisas que sei, dou graças ao teatro. Ao teatro e às pessoas que envolveram o teatro. (Carlos Rocha)

Aprendi que uma pessoa sozinha não é nada. Se não tiver a ajuda de outras, não consegue fazer as coisas; aprendi a ser mais solidária. (...) Aprendi a trabalhar em equipa, (...) Aprendi a aceitar as ideias dos outros, porque para mim a minha ideia é que valia (...). Vi que quando estamos muitos, todos temos o direito a dar a nossa opinião, e temos que aceitar a opinião dos outros e chegar a um consenso, do que é mais correto para fazer isto ou aquilo. (Susana Alves)

Ser ator também se aprende sendo ator. E é este aprender com a prática que permite que os atores amadores levem à cena espetáculos teatrais. Depende do contexto, neste caso o grupo de teatro amador, e da vontade do indivíduo aprender tudo o que o grupo tem para ensinar. Segundo Viola Spolin

todas as pessoas são capazes de actuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém. [5: 3]

[Será no] aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. [5: 3]

Como nos diz Aristóteles (384-322 a.C.), na sua Poética, em teatro, alguém imita alguém que age num outro lugar [6: 105]. E é este vestir a pele de um outro que não eu, o interiorizar o papel de uma personagem, o integrar uma ação dramática que não a minha, enquanto sujeito real e num espaço ficcional que não o lugar do meu quotidiano, que exige de mim, enquanto indivíduo, a capacidade de reflexão e a apropriação de novos instrumentos e competências. De acordo com Malluf,

A etapa da dramatização passa, portanto, a ser um processo de experimentação e de exploração de uma espécie de aprendizagem vivenciada, que conta com a mobilização tanto mental quanto corporal, e que a partir daí os jogadores [atores] recriam seus conhecimentos de forma pessoal, possibilitando ainda a conscientização vivencial de elementos fundamentais sobre o tema proposto (que será determinado em função da convergência dos objetivos do grupo). [7: 118]

Num processo permanente de descoberta e de crescimento, o ator confronta-se e é obrigado a entrar em simbiose com personagens e situações desconhecidas, criadas a partir do exterior, mas que tem que assumir integralmente para o fazer de forma profunda e verdadeira, num processo de trabalho e de descoberta do eu e do outro que também sou eu. Como afirma Mamet,

Interpretar é levar a peça ao público. Como é que isso se aprende? Se calhar, não aprende. Se calhar, a única coisa que se pode fazer é aperfeiçoar uma disposição. Se calhar, tem que se aprender, mas não se pode ensinar. Não tem outro objectivo que não seja levar a peça ao público. (...) Os actores têm que aprender a falar bem, com facilidade e clareza, a mexer-se bem e com decisão, a estar relaxados, a observar e a realizar, com simplicidade, as acções mecânicas exigidas pelo texto. [8: 31-32]

Estas vivências de outras situações levam o ator a despertar capacidades desconhecidas ou adormecidas do seu ser mais profundo e a trabalhá-las de acordo com as linhas básicas sugeridas pela personagem que vai interpretar. Para Brook,

O material utilizado para criar essas pessoas imaginárias, que podem ser usadas e removidas como uma luva, é a própria carne e o próprio sangue. O ator está constantemente a dar algo de si. O que ele explora é o seu crescimento possível, o seu entendimento possível, usando este material para tecer estas personalidades que abandona quando a peça acaba. [9: 199]

Deldime (10: 75), salienta que

“Plural e infinito, o Teatro revela, para além da experiência vivida, a pesquisa documental, temática ou textual, bem como a expressividade. Aprender a ouvir e diferenciar, aprender a olhar e reconhecer, aprender a exprimir-se pelo gesto e pelo movimento, aprender a jogar com as palavras e os seus ecos imaginários... A educação artística repousa sobre uma aprendizagem concreta pessoal e colectiva, sobre um fazer comprometido. Não se descobre a realidade teatral senão inscrevendo-se num percurso feito de práticas, tacteamentos, sensações, reflexões, confrontações. Prazer dos sons, das cores, das formas das palavras, das acções, das imagens, das ficções... Explorar para criar, nos ateliers de expressão dramática ou de realização teatral.

Ao analisar as entrevistas e as descrições dos elementos do Grupo de teatro da Escola Dramática sobre os processos e práticas, individuais e coletivas, desenvolvidas para apresentarem uma peça de teatro ao público, não se procurou avaliar a qualidade das técnicas utilizadas no teatro amador, particularmente neste grupo, nem estabelecer qualquer tipo de comparação com o teatro profissional. Procurou-se apenas analisá-las enquanto práticas potenciadoras de experiências vivenciais significativas e, conseqüentemente, suscetíveis de se constituírem enquanto situações educativas/formativas.

A partir dos discursos dos entrevistados, é possível perceber as técnicas utilizadas, muitas delas criadas a partir da intuição e do experimentar de cada um. É curioso verificar que, para uma mesma necessidade especificamente teatral, cada entrevistado revela uma forma diferente e particular de lhe dar resposta e de a executar. Para decorar uma peça de teatro, três elementos do Grupo descreveram formas distintas de o fazer, não obstante a indicação específica do encenador para o modo que considera mais eficaz para o realizar.

O decorar do texto e das posteriores marcações de palco exige, da parte de quem o faz, capacidade de concentração, de memorização e destreza mental, a que se alia a criatividade do indivíduo para resolver da melhor maneira os obstáculos a superar, desenvolvendo, nesta prática, competências cognitivas que não se podem deixar de salientar.

Um outro momento, e de maior complexidade, é o processo de construção da personagem que, para alguns autores e atores, passa pela interiorização de um outro que não eu a partir de um texto teatral, e posterior exteriorização desse outro através da voz, de gestos, de movimentos, de ritmos e atitudes corporais. Mas este trabalho não é tão linear como poderia parecer.

Reconhecendo-se que o teatro amador tem especificidades distintas do teatro profissional recorre-se, no entanto, a Stanislavski e Brecht, autores de técnicas ainda hoje utilizadas para a formação de atores no teatro profissional e em escolas de teatro, que não foram, em nenhum momento, referidas por qualquer dos atores deste grupo de teatro nem pelo seu encenador.

Para Stanislavski, por exemplo, que criou todo um “*sistema*”, palavra utilizada por ele mas que, devido a más interpretações, acabou por rejeitar (cit. in 11: 67) “[esse método] não foi nem combinado nem inventado por ninguém [...] é baseado nas leis da natureza. É todo um estilo de vida no qual é preciso que você creia e que se eduque durante anos”. Ainda segundo Odette Aslan (11: 73), referindo-se ao “*sistema*”/método de Stanislavski,

A personagem não existe somente no momento em que entra em cena ou no momento em que tem uma réplica a dar, existe antes e depois, tem uma continuidade. Antes de projectar a personagem em cena, o ator precisa elaborar a concepção global dessa personagem e desenvolver um mecanismo consciente para traduzi-la em público. Concepção e mecanismo fazem parte do que se chama o Sistema.

Já para Brecht, o ator não se deve fechar num processo de construção estética que o retire da vida real, mas deve ter um conhecimento e uma consciência dos problemas da sociedade em que vive e ter uma concepção pessoal da vida. O ator brechtiano adere a uma companhia teatral por ter uma ideologia comum aos seus elementos e pensar o teatro como uma forma de transformar o mundo.

O comediante fala de sua personagem como se fosse uma terceira pessoa, ele a cita, acrescentando mentalmente, após cada uma das suas frases: diz ele, diz ela; ou antes: disse ele, disse ela. Há afastamento, distanciamento, interrupção. Brecht afirma ter-se inspirado no teatro chinês, em que o ator mascarado, impassível, parece não experimentar pessoalmente nenhuma das emoções de sua personagem. Observa a si mesmo como a um estranho, não revive os sentimentos, descreve-os. Nunca entra em transe, não procura hipnotizar o público. (11: 163)

Longe do Sistema de Stanislavski e da distância brechtiana está o trabalho de construção da personagem do ator amador. Cada um dos entrevistados rege-se por formas muito particulares para a construção da personagem, formas essas criadas a partir da necessidade de a levar à cena sem que haja, por trás, qualquer conceptualização teórica sobre como o fazer.

“Disse (...) que se devia tentar ver, interiorizar a personagem, metê-la cá dentro (...) Tu deixas de ser o António e és o gajo que está lá, vê bem quem ele é, tu és um gajo assim, e assim. Bem, o personagem é esse, deixas de existir, lá dentro és o outro.” (António Fernandes,)

Mediante aquilo que ele me dizia: olha, ela é mais mexida, ela é muito tímida, é muito rebelde, (...) eu entendia que deveria ser assim, fazia como eu achava que era a personagem e depois, nos ensaios de palco, já ele dizia, ó Susana, a Menina Necas deve ser assim ou deve ser assado.(...) Eu modificava conforme o que ele dizia. (Susana Alves)

ler a peça, perceber a peça e depois ver o meu personagem no meio daquele ingrediente todo, o que é que ele é, não é, se ele vive assim, se ele vive e tentar criar o personagem (...). (Carlos Rocha)

Estes processos individuais de construção da personagem, construídos a partir da intuição e da necessidade de ultrapassar os desafios que se colocam a cada um dos atores,

sempre com o objetivo de levarem a cena um espetáculo, transformam o Grupo de Teatro amador da Escola Dramática num contexto privilegiado de aprendizagens significativas por parte dos seus elementos. A aquisição de conhecimentos tecnicizantes, especificamente teatrais, realiza-se a par da construção de outros saberes que operam transformações profundas na forma de ser e estar de cada um, processo a que não é alheio o trabalho em equipa, a interação inerente à vida do próprio grupo e o espírito de entreajuda existente entre eles.

Aquilo que aprendi sempre pus à disposição dos outros e ajudei tal como muita gente me ensinou muita coisa, às vezes pequenas coisas, pequenos truques, o entrar, o sair, o olhar, ter sempre o cuidado e ver como é que os nossos colegas são, da forma como começam, se eles se entalam, a maneira como olham; nós temos que os conhecer muito bem para saber, e não precisar de olhar propriamente de frente para ele para saber se ele está a ficar atrapalhado, se se está ali a passar alguma coisa para avançarmos nós e darmos um pontapé. (Cidália Santos)

O forte espírito de entreajuda traduz-se também na função de ponto, fundamental para os atores amadores, durante o decorrer do espetáculo. Todos se “pontam” uns aos outros para que ninguém fique atrapalhado com uma falha do texto que está a representar.

no Desperta e Canta eu sabia a peça toda do princípio ao fim, palavra por palavra porque eu fazia o ponto. Agora o sr. encenador até mudou o nome. Já não é ponto. Já é assistente de bastidores. Mas o ponto é aquele que está por trás e dá as dicas aos que estão em cena sobre o texto quando há uma falha ou assim, estamos sempre a seguir o texto. (...) Sou sempre ponto. Somos todos pontos. Mesmo tendo uma personagem, quando estamos nos bastidores somos sempre pontos. (...) Não podemos falar em voz alta porque senão o público ouve, temos que sussurrar. A gente fala muito baixinho. (Susana Alves)

Como nos revelam os nossos entrevistados, no teatro amador, a dimensão educativa passa por aprender fazendo e experienciando. E é este aprender com a experiência vivenciada, nas suas múltiplas dimensões, que torna possível que, mesmo sem formação especializada prévia, sem conhecimentos e experiências anteriores, a arte teatral seja possível.

CONCLUSÃO

O ponto de partida para o trabalho de investigação desenvolvido foi uma reflexão em torno do associativismo, dada a relevância das associações enquanto contextos de participação democrática e de exercício da cidadania, procurando contribuir para um maior conhecimento da sua atividade. Reconhecendo-se as associações como importantes espaços de formação informal, a partir do trabalho que os seus associados ali desenvolvem, em regime de voluntariado, procurou-se aprofundar o estudo sobre a multiplicidade de experiências nelas

vivenciadas, as aprendizagens realizadas e os processos de construção de novos conhecimentos e saberes.

A partir de entrevistas aprofundadas realizadas a nove associados da Escola Dramática e Musical Valboense, a investigação centrou-se na análise de diferentes aprendizagens e processos de aquisição de competências por eles vivenciados, particularmente enquanto membros da associação e, mais especificamente, do seu Grupo de Teatro amador. Esta “fatia” de vida de alguns destes associados ganha particular importância, uma vez que se traduz em mais de cinquenta anos de relação com a Escola Dramática, como seus sócios, e com uma participação intensa na vida da coletividade.

O facto de se restringir os limites da investigação ao Grupo de Teatro amador, deveu-se à sua existência atravessar os 105 anos de história da coletividade, sem interrupções, sendo a sua atividade a parte mais visível da dinâmica da associação.

No teatro amador aprende-se fazendo. Foi esta a grande constatação a que se chegou. Sem formação nem conhecimentos prévios do que é, por exemplo, o processo de construção da personagem, estes atores amadores aprendem, na prática, a arte de representar, superando os obstáculos que se lhes colocam a cada momento, sempre com o objetivo final de levar à cena um espetáculo teatral. No seio deste Grupo Amador, o processo de aprendizagem vale, essencialmente, enquanto um meio para atingir um fim comum a todos os seus elementos. Os momentos do colocar-se à prova, face a novos desafios que se lhes apresentam, são particularmente formativos, na medida em que proporcionam novas experiências das quais resultam novos conhecimentos e saberes.

O Grupo de Teatro Amador da Escola Dramática e Musical Valboense é um contexto privilegiado de aprendizagens informais significativas. No interior do Grupo, a aquisição de conhecimentos meramente operacionais e técnicos, associa-se à aprendizagem de outros conhecimentos que provocam transformações profundas no indivíduo, a partir da experiência vivenciada interiormente, da partilha de saberes, do interagir entre os diferentes elementos que o constituem, das diferentes funções que assumiram ou assumem.

Dada a riqueza das narrativas de vida e de formação recolhidas e a complexidade e multiplicidade de questões sugeridas pela vida de uma coletividade como a Escola Dramática e Musical Valboense, temos consciência que muito ficou por analisar e por investigar, abrindo-se caminho para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- [1] MARTINS, Artur (2008) O Movimento Associativo popular e a democracia. www.15abril.org/a25abril/get_document.php?id=259
- [2] MEDINA, Teresa (2008) Experiências e memórias de trabalhadores do Porto – A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais. Porto: FPCEUP (não publicado).

- [3] BERGER, Guy (1992) A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 34, 23-36.
- [4] PAIN, Abraham (1990) *Éducation Informelle – Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- [5] SPOLIN, Viola (2000) *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- [6] ARISTÓTELES (1992) *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- [7] MALLUF, Sheila (1991). "As actividades dramáticas estimulando o pensar e o agir criativamente" , *Percursos – Cadernos de arte e educação* ,2, 118-123.
- [8] MAMET, David (1999) *Verdadeiro e falso – Heresia e bom senso para o actor*(tradução José Topa) (documento policopiado).
- [9] BROOK, Peter (2008) *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- [10] DELDIME, Roger, (1999). *Questions de théâtre – D'un rive à l'autre*. Bruxelas, Théâtre La montagne magique.
- [11] ASLAN, Odette (2007) *O ator no século XX: evolução da técnica/ Problema da ética*. São Paulo: Perspectiva.

CRIANÇAS E JOVENS : CONTEXTOS, ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO

O Lugar das Ciências da Educação no Contexto da Implementação de Políticas Socioeducativas como a “Escola a Tempo Inteiro”

Ana Luísa Oliveira e Silva Raimundo¹, Rui Trindade²

Resumo — Na presente comunicação são tecidas reflexões relativamente ao impacto da política socioeducativa da “Escola a Tempo Inteiro” na infância. Nesse sentido, mobilizam-se as perspetivas dos principais atores implicados no programa – alunos, encarregados de educação e professores dinamizadores -, bem como os contributos da formação académica em Ciências da Educação e as experiências vividas e as competências adquiridas no contexto do estágio curricular.

Para esse efeito, a presente proposta foi estruturada em sete partes: a nota introdutória onde o projeto de estágio é contextualizado; a problematização e os objetivos do estudo; a apresentação do “Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”; a análise do discurso oficial intrínseco ao programa; a metodologia adotada; a explanação dos resultados e das conclusões finais e o balanço crítico do estágio curricular.

Pese embora as expectativas iniciais, o projeto de estágio desenvolvido demonstrou que, apesar de terem mais aulas, as crianças consideram que têm também mais tempo para brincar. Para além disso, comprovou-se a necessidade de se desenvolverem processos de mediação ao nível das relações interpessoais no contexto escolar e a imprescindibilidade da atuação dos profissionais das Ciências da Educação em várias esferas da sociedade, nomeadamente no campo educativo.

Palavras-chave — “Escola a Tempo Inteiro”, Infância, Ludicidade, Mediação.

NOTA INTRODUTÓRIA

Apresente comunicação tem como referência o relatório de estágio do Mestrado em Ciências da Educação, orientado pelo Prof. Dr. Rui Trindade e intitulado *O Lugar das Ciências da*

¹ Ana Luísa Raimundo concluiu o mestrado em Ciências da Educação, domínio de Educação e Lazer, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. anando@live.com.pt

² Rui Trindade é professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. trindade@fpce.up.pt

Educação no Contexto de Implementação das Políticas Sócio-educativas e no Contexto da Ação Autárquica: Uma Reflexão Teoricamente Enquadrada e Dialogada em Torno da Introdução de Processos de Mediação Sócio-educativa na Atual Conceção de “Escola a Tempo Inteiro”.

O estágio curricular a que se refere foi desenvolvido no ano letivo de 2009/2010 no Pelouro da Educação, Cultura, Desporto e Juventude da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira (CMSMF), mais concretamente no Gabinete da Escola a Tempo Inteiro. O seu objeto de análise foi proposto pela instituição acolhedora do estágio e prendeu-se com a avaliação do “Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC’s) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)”, para eventual introdução de melhorias na realidade educativa do município.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

A consciência da complexificação social e económica do mundo familiar e laboral e, concomitantemente, da necessidade de assegurar a existência de um local para “guardar” as crianças tem estado na origem da ampliação do conjunto de responsabilidades e de competências exigidas às escolas, da abrangência dos próprios saberes, bem como da produção de profundas e sucessivas reformas em determinados domínios do campo educativo.

É neste contexto que surge a conceção de “Escola a Tempo Inteiro” e com ela o alargamento do tempo de permanência das crianças na escola, mediante a promoção de atividades eminentemente lúdicas e pedagógicas – as Atividades de Enriquecimento Curricular – capazes de ocupar o tempo livre dos alunos, de os preparar para a sua futura inserção no mercado de trabalho e, simultaneamente, de responder de forma útil e eficaz às reais necessidades socioeconómicas da nova organização familiar e da sociedade em geral.

Foi nesta linha de raciocínio que este trabalho crítico-reflexivo pretendeu: 1) desvendar, confrontar, interpretar e melhor compreender as conexões existentes entre o discurso oficial, a prática institucional, os sentimentos e as perspetivas dos atores envolvidos nas AEC”; 2) desenvolver um exercício de mediação capaz de levar os atores perscrutados a refletir sobre a sua realidade e a formular sugestões para amenizar os efeitos adversos e potencializar as vantagens da “Escola a Tempo Inteiro”, sobretudo as que dependem diretamente da ação da autarquia, enquanto entidade promotora; 3) e “dar voz” às crianças, no sentido de identificar o tempo e o valor do brincar e, por conseguinte, o impacto desta política educativa na construção sociocultural de uma infância cada vez mais escolarizada.

O “PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DAS AEC’S NO 1.º CEB”

O “Programa de Generalização das AEC’s no 1.º CEB” foi implementado no ano lectivo de 2006/2007 com o Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho. Os seus princípios orientadores são o apoio à família e a ocupação lúdica e educativa do tempo livre infantil, numa lógica de “Escola a Tempo Inteiro”. Logo, a sua finalidade máxima é oferecer atividades lúdicas, culturais e formativas que permitam “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”³.

O despacho regulamentador delibera, então, o funcionamento da escola em regime normal, isto é, durante o período da manhã e da tarde, e a permanência dos alunos na escola durante um período mínimo de 8 horas diárias e, pelo menos, até às 17h30. As atividades preferenciais são o Inglês e outras línguas estrangeiras, o Apoio ao Estudo, a Atividade Física e Desportiva, a Música e outras expressões artísticas – como é o caso das Artes Plásticas em SMF.

O despacho supramencionado determina, igualmente, que as AEC’s são gratuitas, isto é, decorrentes do financiamento do Ministério da Educação – à exceção do Apoio ao Estudo – e de frequência facultativa, devendo, ainda, estar ao cargo das entidades promotoras, sendo que as autarquias locais são as entidades privilegiadas. Para além disso, estabelece que as AEC’s devem envolver obrigatoriamente os professores titulares de turma, aos quais compete assegurar o Apoio ao Estudo e a supervisão pedagógica das restantes atividades, acompanhamento este que deverá passar pela realização de reuniões quer com os encarregados de educação, quer com a equipa dinamizadora das atividades.

4 Decifrando os Implícitos e os Explícitos Inerentes à Conceção de “Escola a Tempo Inteiro”

Apesar de o desafio da “Escola a Tempo Inteiro” ter sido apenas implementado em 2006, a verdade é que as medidas por ele preconizadas vieram dar consistência a um processo já há muito sonhado pela sociedade e que fora já plasmado em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo. Já nos anos 80 se recomendava para o 1.º CEB a promoção de atividades lúdicas e formativas de complemento curricular às disciplinas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, em tempo extraescolar, admitindo-se, ainda, a possibilidade de uma *monodocência coadjuvada* em determinadas áreas.

Tudo isto foi possibilitado pelo elevado nível de diálogo entre a educação e o poder local, o que tem sido igualmente oportunizado quer pelo aumento do nível de autonomia das escolas, quer pela descentralização da própria educação que passou a ser, em certa parte, dirigida localmente pelas autarquias.

Ao analisarmos mais aprofundada e criticamente o despacho regulamentador deste programa, facilmente nos apercebemos da existência de uma quádrupla intencionalidade subjacente à conceção de “Escola a Tempo Inteiro” e, logo, às AEC’s. Por um lado, pretende-

³ Despacho n. 12 591/2006, de 16 de junho. Diário da República n.º 115, Série II – Aprova o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

se promover a igualdade de oportunidades no acesso às atividades e, por outro, ocupar lúdica e educativamente os tempos livres das crianças na instituição escolar. Estes dois princípios assumem-se, por sua vez, como os meios mais eficientes para a acessibilidade dos indivíduos a um conjunto de bens cognitivos que são complementares às competências básicas escolarizadas, que estão ao serviço do sucesso escolar e que se admite serem úteis para a integração dos indivíduos na sociedade, para uma maior competitividade no mercado de trabalho e, por conseguinte, para um nível mais elevado de desenvolvimento pessoal, sociocultural e económico dos cidadãos.

De facto, “À escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos” [1: 11], o que lhe tem permitido “crescer em conformidade com os desafios da sociedade contemporânea” [2: 205]. Espera-se, então, que a escola assuma, por meio desta política, novas responsabilidades, nomeadamente:

1. a promoção da igualdade de oportunidades no acesso às atividades como resposta às atuais necessidades das famílias, especialmente a falta de recursos financeiros das parentelas para a guarda das crianças (propósito social);
2. a ocupação lúdica e educativa dos tempos livres dos alunos e, simultaneamente, a disponibilização de um local para as famílias “depositarem” as suas crianças enquanto estão a trabalhar, como forma de libertar os adultos para as suas obrigações laborais e de os desligar cada vez mais das suas funções educativas (propósito ocupacional e lúdico);
3. a formação integral dos alunos e a ampliação do seu sucesso escolar (propósito educativo); e
4. a preparação das crianças para assimilar, desde cedo, um conjunto de competências e qualificações que serão futuramente valorizadas no mercado de trabalho, com vista à maior competitividade e prosperidade do sistema capitalista (propósito económico).

Nesta perspetiva, a educação escolar é encarada como um instrumento de “eficácia económica e social” [3: 30] e como uma “obrigação que ocupa uma boa parte do tempo dos jovens, fazendo-o com currículos em grande parte pré-determinados” [4: 115]. Portanto, não é de estranhar que “as crianças [tenham] cada vez mais tempo “não livre” por forçada ocupação” [5: 15] e que trabalhem “hoje [...] no seu ofício de alunas, cerca de 8 a 9 horas diárias [...] mais tempo do que aquele [...] que achamos razoável para um adulto” [6: 13].

A tónica é, pois, implicitamente colocada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na resposta ao direito universal à educação e no investimento do Estado a longo prazo na elevação do nível de qualificação da força de trabalho projetada precocemente nestes alunos e, conseqüentemente, na construção intencional do seu projeto de vida.

METODOLOGIA

O projeto de estágio apresentado nesta comunicação, foi desenhado de acordo com um paradigma qualitativo de investigação, visto que o objetivo seria apreender o modo de pensar dos diferentes sujeitos e valorizar, dessa forma, as várias perspetivas, com vista a uma leitura mais complexa e aproximada da realidade.

Nesse sentido, foi selecionada uma amostra significativa dos principais intervenientes na “Escola a Tempo Inteiro” em SMF, amostra essa que contou com o envolvimento dos 34 professores dinamizadores das Artes Plásticas e de 6 turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade de diferentes escolas, Agrupamentos e meios socioeconómicos, num total de 89 alunos e respetivos encarregados de educação.

Após a seleção da amostra, procedeu-se ao planeamento de um conjunto de ações de natureza epistemológica que compreenderam: a administração de inquéritos por questionário aos professores dinamizadores e aos encarregados de educação; a realização de entrevistas semidiretivas aos alunos; pequenas observações não participantes no decorrer das sessões de Artes Plásticas; e, finalmente, a análise de conteúdo de todas as informações recolhidas no terreno.

É de salientar que o índice de participação dos sujeitos selecionados situou-se nos 38% para a população docente, nos 69% para os encarregados de educação e nos 55% para as crianças.

Em suma, as considerações tecidas ao longo desta comunicação são fruto de um trabalho de investigação e de avaliação de cariz exploratório, interpretativo e qualitativo, o que justifica a relevância e a responsabilidade que atribuí à participação de todos os intervenientes em termos de configuração das conclusões que serão, de seguida, apresentadas.

RESULTADOS E CONCLUSÕES FINAIS

O impacto da “Escola a Tempo Inteiro” do ponto de vista dos seus atores

Contrariando as expectativas iniciais do projeto de estágio e a própria realidade – rígida dinâmica de formatação curricular das AEC’s e redução do tempo livre infantil -, verificou-se que 76% dos alunos entrevistados preferia estar na escola até às 17h30 e que 73% considerava ter bastante tempo de recreio para brincar. Relativamente à utilidade das atividades, 56% valorizou o seu caráter pedagógico e preparatório para o futuro, sendo que apenas 18% valorizou a sua componente lúdica.

Na perspetiva dos professores dinamizadores e dos encarregados de educação, o programa cumpriu desde sempre os propósitos para que foi criado, sobretudo pela complementaridade pedagógica das atividades, pela resposta às necessidades das famílias e pelo contributo para o sucesso escolar e desenvolvimento integral dos alunos.

Quando questionados acerca das razões que os levaram a aderir ao programa, os encarregados de educação apontaram: o interesse pedagógico das atividades (60,4%); o facto de não terem onde e a quem deixar os seus educandos nos tempos não letivos (16,5%); a gratuidade das AEC's (12,5%); e a vontade expressa das crianças (10,6%). A verdade é que 81% dos encarregados de educação perscrutados declarou que se não fosse através deste programa escolar, os seus filhos não teriam acesso às atividades desenvolvidas, quer por questões económicas, quer por falta de instalações para o efeito nas suas áreas de residência.

Quando auscultados relativamente ao valor deste programa, os encarregados de educação valorizaram, acima de tudo, a sua dimensão educativa, ou seja, o carácter preparatório destas atividades para o ingresso em ciclos de ensino superiores, mas também a oportunidade que a escola oferecia aos alunos de aprenderem de forma mais interessante, alegre, prazerosa e lúdica aquilo que não foi possível aprender no contexto da sala de aula e, assim, a possibilidade de aumentar o nível de identificação e de interesse dos alunos pela educação escolar.

Apesar de 22% das crianças entrevistadas nunca ter ouvido falar em Atividades de Enriquecimento Curricular, a verdade é que reconheceram o carácter lúdico e ocupacional das atividades desenvolvidas (18%), mas sobretudo o seu carácter pedagógico (56%), já que estavam cientes da importância de frequentar as AEC's para uma maior familiarização com as disciplinas que viriam a frequentar no 2.º CEB.

Ao aprofundar estas questões junto da população infantil fiquei bastante surpreendida, pois, ao contrário do que inicialmente pensava, a sua maioria (76%) preferia estar na escola até mais tarde, quer porque assim tinha mais tempo para brincar com os colegas (59%), quer porque gostava das atividades desenvolvidas (41%). Apenas 24% preferia sair mais cedo, considerando que desse modo brincaria mais, sobretudo nos casos em que há irmãos ou primos pequenos.

Das quatro AEC's desenvolvidas no município, a que reuniu maior consenso quanto à preferência infantil foi a Atividade Física e Desportiva (63%), seguindo-se as Artes Plásticas (18%), a Música (12%) e, por último, o Inglês (7%). Penso que a justificação para esta ordem de preferência poderá ser explicada pelo grau de ludicidade das atividades propostas.

Embora reconheçamos todos os benefícios associados à “Escola a Tempo Inteiro”, temos de ter em especial atenção o impacto socioeducativo que esta iniciativa extremamente rígida tem na construção social e cultural da infância.

Na realidade, alguns dos educadores revelaram-se bastante preocupados com a necessidade e a importância do “brincar” nesta faixa etária. Um encarregado de educação defendeu a existência de uma dupla face do programa, ao afirmar que, por um lado, a “Escola a Tempo Inteiro” é muito positiva do ponto de vista desenvolvimental, já que *“as crianças [começam] a ter contacto com estas atividades desde cedo”*. Por outro lado, *“É mau, porque é [cansativa] depois de tantas horas para elas, pois já querem descansar”*. Outro encarregado de educação chegou mesmo a questionar-se *“Qual é o tempo livre das crianças com 8 anos? É no intervalo dos grandes? Ter uma criança que sai de casa às 08h15 e entra em casa às 18h15 [...]”*. Duas professoras titulares de turma corroboraram esta ideia ao afirmar que “As

crianças passam tempo a mais na escola” e que *“Alguns alunos chegam a adormecer durante a aula”*. Para colmatar esta realidade, estes educadores sugeriram a urgência do reforço da componente lúdica das AEC’s, da introdução de intervalos de maior duração e de se ensinar coisas novas.

Todavia, e independentemente de as AEC’s poderem desenvolver-se, em alguns casos, segundo uma lógica bastante escolarizante e retirarem o pouco tempo livre de que as crianças dispõem no contexto escolar para brincar, a verdade é que as atividades eram encaradas como momentos de lazer. De facto, os alunos demonstraram que estas atividades eram demasiadamente significativas para si, cumprindo e satisfazendo, assim, os seus desejos e necessidades tanto no domínio do lúdico (necessidade de brincar), como do relacional (prazer do convívio com os colegas). Curiosamente, 73% afirmou que tinha tempo suficiente ou, na maioria dos casos, bastante tempo de recreio para as suas brincadeiras. Apenas 27% declarou que gostaria de ter mais tempo. Parece que os alunos encontraram nas AEC’s uma relativa autonomia e capacidade para criar resistências face ao tempo excessivo que passam no seio da instituição escolar, até porque as crianças “detestam estar sem fazer nada. De uma maneira geral, gostam de experimentar e de estar entretidas [7: 121].

Embora se defenda a natureza facultativa, lúdica e cultural das atividades, o facto é que temos vindo a assistir a uma crescente e rígida dinâmica de formatação das AEC’s segundo os tempos curriculares – sobretudo na dinamização do Inglês – e, concomitantemente, a uma verdadeira institucionalização e alunização precoce das crianças.

Em vez de se procurar uma educação ocupacionalmente relevante, procura-se progressivamente promover uma ocupação do tempo educacionalmente relevante, com o intuito de se aproximar o sistema educativo do sistema laboral. Os próprios alunos tinham consciência do papel das AEC’s a este nível, quando afirmavam que aprendiam muitas coisas que seriam futuramente úteis, no ingresso de um curso. A escola assume, deste modo, o compromisso de proporcionar momentos de ocupação lúdica dos tempos livres no seu interior, mas desde que estes não sejam meramente um espaço de entretenimento, mas sobretudo que se constituam como momentos de aprendizagem, de crescimento cognitivo, afetivo e social, de formação moral e cívica e, ainda, de construção do adulto de amanhã, como se brincadeira e aprendizagem fossem conceitos opostos e, portanto, incapazes de coabitarem no seio da instituição escolar.

No entanto, devemos estar cientes de que não existe uma relação direta de causa-efeito entre o tempo alargado e crescente de permanência das crianças na escola e o seu sucesso escolar. Pelo contrário, o excesso de preocupação pedagógica poderá cansar mais rapidamente as crianças, contribuindo para a sua saturação precoce relativamente à educação escolar e, por conseguinte, para índices mais elevados de insucesso escolar. As crianças estão motivadas para aprender, é verdade. Mas também é verdade que elas não necessitam de mais escola. Logo, devemos unir esforços para que assumam o *ofício de criança* em detrimento do *ofício de aluno* a “tempo inteiro” e para que possam viver plenamente e de forma visível a sua infância.

A educação e este programa em concreto não podem continuar a assumir-se como um lugar meramente instrumental e estratégico ao nível das políticas sociais e económicas dominantes e, muito menos, podem continuar a contribuir para o silenciamento da cultura infantil e para a emergência de situações de indisciplina, de desinteresse e até mesmo de insucesso escolar. É a este nível que possivelmente se situam as maiores ocultações, contradições e incoerências inscritas na ideologia deste discurso oficial.

Neste sentido e tendo conhecimento de todas as potencialidades da ludicidade, devemos lutar para que o “brincar” deixe de ser encarado como uma perda de tempo e possa passar a ter um lugar privilegiado no quotidiano e na prática educativa, enquanto instrumento pedagógico capaz de aumentar o interesse e a motivação das crianças para a educação escolar.

As crianças, mais do que ninguém, devem ser escutadas, até porque são as figuras centrais de todo o processo. Logo, há que criar uma cultura de diálogo aberto e transformador entre todos os profissionais e os alunos – daí a importância da mediação no contexto escolar -, pois só assim se poderá abrir caminho para uma nova e mais real interpretação do mundo e, dessa forma, contribuir de uma forma mais decisiva para a melhoria do sistema de ensino em Portugal.

O lugar da mediação no contexto educativo: mediando a intencionalidade sociopedagógica do currículo e os reais interesses e necessidades das crianças no âmbito das AEC'S

Apesar da sua escassa tradição no nosso país, a Mediação tem-se afirmado como uma prática de importância social inegável, sobretudo ao nível do debate de ideias e da desconstrução das várias formas como o mundo é perspectivado por cada uma das partes e, assim, da mitigação de possíveis conflitos.

No caso concreto da instituição escolar, importa referir que a mediação poderá ser um poderoso instrumento ao serviço da “prevenção da indisciplina e da violência” [8: 179], mas igualmente ao serviço da resolução de situações conflituosas já existentes, decorrentes da comunicação deficitária entre os indivíduos e/ou entre estes e determinadas instituições. E, sendo a escola uma instituição, não há razões para que nela se encontre uma exceção, até porque ela abarca uma enorme multiplicidade de indivíduos, pelo que a emergência do conflito é perfeitamente natural. Contudo, importa deixar claro que o conflito não é necessariamente negativo. Ele está naturalmente presente nas relações humanas. Portanto, e nas palavras de Jares “bom é que nos ocupemos com o significado do conflito, com as causas que o provocam e as estratégias mais adequadas para a sua resolução positiva. Afinal, que tentemos compreender as diferentes possibilidades educativas que ele nos proporciona” [9: 67].

De facto, a Mediação Educativa é uma prática social que aponta para processos relacionais cooperativos e modos participativos de gestão das relações e dos conflitos, em que todos os elementos da comunidade educativa devem ser chamados a assumir-se como

os protagonistas na resolução dos problemas que envolvem a instituição escolar, daí a importância de se promover uma interface positiva não só interna – no âmbito da sala de aula e da própria escola como um todo -, mas, igualmente, entre todos os setores da comunidade educativa.

Partindo, agora, do princípio de que a base estrutural de qualquer processo de mediação e, concomitantemente, de qualquer intervenção sociopedagógica é o conhecimento aprofundado e complexo do contexto e das perspetivas de todas as partes implicadas, importa, neste momento, dar conta das dificuldades sentidas e dos problemas apontados pelos principais intervenientes no âmbito do trabalho de avaliação decorrente do estágio curricular.

Primeiramente, importa referir a existência de problemas de índole organizacional relacionados com as fracas condições de trabalho apontadas pelos docentes e corroboradas pelos encarregados de educação. Os inquiridos queixaram-se, sobretudo, de aspetos como:

1. a organização, qualidade e adequação dos espaços para a dinamização das Artes Plásticas, tendo em consideração o elevado número de alunos por turma;
2. a escassez de recursos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades;
3. dificuldades ao nível da gestão de turmas bastante numerosas, ainda para mais tratando-se de uma faixa etária com pouca autonomia, o que justifica a divisão das turmas ou a contratação de mais recursos humanos de apoio;
4. a inexistência de Orientações Programáticas do Ministério da Educação para a AEC de Artes Plásticas, após 4 anos consecutivos de funcionamento do programa; e
5. a pequena carga horária dos docentes que não lhes permite dedicar-se de forma mais intensa às atividades, o que justifica o facto de 77% dos professores dinamizadores inquiridos ter necessidade de outro emprego para além das AEC's.

Num segundo momento, foram detetados problemas de índole pedagógica. Apesar de 69% dos docentes reconhecer a importância da articulação das Artes Plásticas com outras disciplinas, na prática, essa articulação é muito pouco visível, já que apenas 31% afirmou valorizar o exercício de uma perspetiva interdisciplinar. Para além disso, os encarregados de educação defenderam a necessidade de se lecionar o Inglês de uma forma mais séria, de se introduzirem novas áreas de saber, designadamente a Informática, outras práticas desportivas e outras línguas estrangeiras.

Em terceiro lugar, importa dar conta da existência de problemas relacionais, voltados, maioritariamente para o reduzido nível de diálogo com os alunos acerca dos seus progressos e das suas dificuldades e com os professores titulares de turma, o que é bastante grave no contexto atual. Parece que não existe muito espaço nem tempo para a troca de informações e para o estreitamento de relações entre estes profissionais, o que dificulta claramente a planificação das AEC's, bem como a criação de respostas imediatas e eficazes perante as necessidades e especificidades dos alunos. A verdade é que não estão previstos momentos – ainda que breves e espaçados no tempo – para a efetivação desta articulação. Esta situação estendeu-se de modo similar ao contacto com os encarregados de educação, na medida em

que toda a reflexão e articulação se cingia basicamente ao tratamento de situações problemáticas, geralmente relacionadas com o comportamento indisciplinado dos alunos, o que poderá justificar o facto de 77% dos encarregados de educação não conhecer o professor desta AEC. Apesar disso, alguns docentes consideraram que era suficiente reunirem-se com os professores titulares de turma apenas no final dos períodos letivos.

Houve, ainda, desabafos críticos relativamente ao ínfimo reconhecimento social do “Programa de Generalização das AEC’s no 1.º CEB”, ao reduzido nível de apoio sentido por parte da instituição escolar em que lecionavam, à sua própria presença e atuação na cultura escolar (por vezes estes professores eram encarados como meros animadores de tempos livres) e, ainda, ao absoluto desrespeito pelos trabalhos realizados pelos alunos no âmbito destas atividades (houve relatos de que os mesmos foram colocados no caixote do lixo pelas empregadas de limpeza).

Na realidade, não existe uma cultura de diálogo e de partilha de informação em todas as escolas, o que se deve principalmente a condicionalismos organizacionais criados pelo próprio sistema central, como é o caso da colocação tardia dos docentes, do desfasamento de horários entre os diferentes profissionais e da não remuneração das horas consagradas à realização de reuniões.

Para além disso, têm surgido dificuldades ao nível da realização de substituições dos docentes ausentes, visto que muitos deles faltavam sem aviso prévio, ficando as escolas sem atividades. Houve casos em que as crianças, na ausência dos professores, ficavam completamente sozinhas, porque não havia auxiliares de ação educativa que permanecessem na escola até ao final do dia, o que gerou grandes preocupações com a segurança e a ocupação dos alunos, daí se ter verificado a necessidade de contratação de mais recursos humanos de apoio. A par de todas estas complicações, as escolas depararam-se, por vezes, com a inexperiência de alguns docentes, sobretudo perante a indisciplina dos alunos.

Uma vez identificadas as principais fragilidades do programa e a gravidade de algumas das situações, tornou-se indispensável procurar soluções que conduzissem a uma intervenção o mais adequada, eficaz e célere possível junto dos sujeitos nela envolvidos: os alunos, enquanto principais destinatários e beneficiários do processo; os encarregados de educação, enquanto agentes educativos de suma importância na primeira infância, com os quais as crianças partilham de forma íntima as suas vivências e aprendizagens quotidianas; e os professores, enquanto agentes decisivos na veiculação do saber e na qualidade pedagógica das atividades.

Se pensarmos bem, todos os problemas anteriormente enunciados têm na sua origem um nível bastante diminuto de comunicação entre os implicados, sendo, portanto, passíveis de ser resolvidos por meio do diálogo e da negociação. Neste sentido, torna-se fundamental criar dispositivos de mediação sociopedagógica no contexto escolar que reconheçam, em primeiro lugar, o protagonismo educativo das crianças e depois a importância da parceria educativa da família e, não menos importante, o estatuto profissional dos docentes dinamizadores.

É inadmissível que as crianças que aderiram à “Escola a Tempo Inteiro” desconheçam a designação das atividades que estão a frequentar e a sua aplicação concreta. Na realidade, 22% dos alunos entrevistados nunca ouviu falar em Atividades de Enriquecimento Curricular e, portanto, desconhecia a sua utilidade. É igualmente preocupante que em apenas 10,6% dos casos os encarregados de educação tenham tido em conta a vontade expressa dos educandos, no momento de aderir ao programa.

Relativamente à família, é fundamental que a escola a reconheça como sua parceira não só a nível organizacional, mas também a nível pedagógico. Para isso, a instituição escolar deve criar oportunidades para que os pais sejam mais informados e possam acompanhar, apoiar e contribuir para o progresso e sucesso escolar dos seus educandos, desempenhando, dessa forma, mais ativamente o seu papel de educadores.

Quanto aos professores dinamizadores das AEC's, importa que a sociedade comece a confiar mais no seu profissionalismo, reconheça o seu importante papel na gestão, ocupação e animação dos tempos livres das crianças e reconfigure social e juridicamente o seu estatuto profissional. Só assim as AEC's serão reconhecidas socialmente como um programa lúdico-pedagógico mais pertinente e apetecível.

É essencial escutar os alunos, no sentido de perceber as razões do seu cansaço, stress e comportamento indisciplinado no decorrer das AEC's. Eles próprios poderão dar sugestões para uma maior rentabilização destas atividades, bem como apontar soluções para um melhor funcionamento do programa e uma melhor convivência escolar.

As crianças não podem continuar a ser vistas como seres passivos e submissos, meros recetáculos do conhecimento. As crianças têm uma palavra a dizer sobre a “Escola a Tempo Inteiro”. Têm uma opinião sobre as atividades que gostariam de desenvolver na escola e, ao contrário do que o senso comum considera, as suas sugestões não estão, na generalidade dos casos, voltadas para a pura brincadeira, mas antes para a aquisição de saberes em determinadas áreas que são significativas e úteis para o seu quotidiano.

Devemos, então, reconhecer a criança como um ser ativo, com o qual é necessário dialogar e negociar previamente os mais variados aspetos lúdicos e pedagógicos. Devemos, igualmente, respeitar a sua individualidade, escutar a sua voz e perceber os seus silêncios, de tal modo que a ação lúdico-pedagógica deste programa e a educação escolar, num sentido mais amplo, consigam criar hábitos assentes no diálogo transformador, na empatia, na reciprocidade e no respeito mútuo. Mas, principalmente, consigam criar uma sensação de prazer e de alegria de aprender e um sentimento de bem-estar e de pertença à escola.

Os alunos não podem ser reféns de uma instrução confinada ao silêncio e à paralisia tanto intelectual como física no decorrer da educação escolar e, muito menos, nos contextos que se autointitulam “não-formais” e que se autoidentificam como sendo espaços de liberdade de pensamento, de movimento e de expressão.

Também o professor não pode estar sozinho na resolução de todos os problemas, até porque a escola é um compromisso que deve ser aceite por toda a comunidade educativa. Aliás, todos nós, enquanto membros de uma sociedade plural, temos uma quota-parte de

responsabilidade nos sucessos e nos fracassos da educação escolar e na construção do mundo em que vivemos.

É, portanto, essencial encontrar soluções não apenas organizacionais e pedagógicas, mas igualmente sociais que humanizem os estabelecimentos de ensino, sobretudo no que diz respeito aos seus exíguos tempos e espaços de liberdade e ao encontro das crianças consigo mesmas.

Concluindo, é urgente trabalhar as relações interpessoais no seio da instituição escolar. Esse trabalho deve passar por ouvir o que os alunos, os encarregados de educação e os vários profissionais têm a dizer sobre a escola e sobre as dificuldades sentidas diariamente. No fundo, trata-se de mediar os interesses do currículo e os interesses e expectativas dos agentes educativos e, em especial, dos alunos. Se essa mediação for bem sucedida, poderá trazer inúmeras vantagens do ponto de vista do desenvolvimento social, não fosse a mediação um convite à aprendizagem, à produção de um bem-estar comum, à democratização das escolas, à regulação e dinamização da vida comunitária e, conseqüentemente, ao aperfeiçoamento humano e à humanização da sociedade.

BALANÇO CRÍTICO DAS VIVÊNCIAS RELACIONAIS E FORMATIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NOS INTERSTÍCIOS DA FORMATURA ACADÉMICA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O distanciamento que tenho agora relativamente às experiências vividas e ao teor reflexivo e autoavaliativo subjacente à elaboração do relatório de estágio, permitem-me, neste momento, reconhecer o precioso interesse desta etapa formativa.

De facto, o estágio curricular assumiu-se como um elemento-chave da minha formação académica em Ciências da Educação, pela oportunidade de expressão e de confronto dos meus pontos de vista com os contributos teóricos mobilizados ao longo da licenciatura e do mestrado e pela capacidade de resposta às lacunas práticas deixadas pela formação teórica adquirida no contexto da faculdade. Para além disso, possibilitou a tomada de consciência de todo o percurso por mim percorrido, de todas as competências adquiridas e, logo, da minha evolução enquanto pré-profissional.

Foi nesta encruzilhada entre teoria e prática e entre pensamento e ação que a aposta e o investimento emocional nas Ciências da Educação em termos de carreira ganhou sentido. A verdade é que o contacto com os inúmeros desafios e funções proporcionadas por esta primeira experiência real de trabalho corresponderam às minhas expectativas iniciais e conferiram uma qualidade imensa à experiência do estágio, enquanto epílogo da minha formação académica.

Mais importante ainda, é de destacar a importância que o estágio curricular assumiu do ponto de vista da construção da minha própria identidade e da compreensão mais ativa, precisa e realista da própria identidade das Ciências da Educação. Isto porque me permitiu abraçar uma excelente oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal, de

transformação real e produtiva das minhas competências e responsabilidades e de afirmação plena e conscienciosa da minha futura profissionalidade no campo educativo.

Na realidade, o projeto de estágio por mim desenvolvido alertou-me para a necessidade de escutar os *outros* e de lhes dar “voz”, confirmando a gênese tanto investigativa e avaliativa, como interventiva das intenções, ações e finalidades das Ciências da Educação. Permitiu-me, igualmente, compreender que o nosso trabalho passa pelo desenvolvimento de processos coletivos de análise, assentes numa postura reflexiva, qualitativa, formadora e partilhada, bem como pelo conhecimento dos pontos de vista dos sujeitos, pela produção de sentido acerca da complexidade dos fenómenos sociais e pela intervenção, isto é, pela introdução de melhorias na realidade avaliada. Ao mesmo tempo, ensinou-me os mecanismos essenciais para dotar os sujeitos de hábitos de análise crítica, de tomada de consciência de si e dos processos que protagonizam, no sentido de se criar uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

É aqui que reside a força da mediação transformadora e a linha de raciocínio desenvolvida ao longo de todo o projeto de estágio. Um projeto de avaliação que se quis, desde sempre, coletivamente informado, dialogado e refletido e que se voltou para o manifesto desejo de tomar como ponto de partida uma leitura complexa e um contacto mais aproximado com a realidade. Um projeto que valorizou, desde o primeiro momento, o diálogo, a escuta atenta, ativa e sensível dos contextos, das situações e dos protagonistas do programa em discussão, a apreensão dos valores atribuídos à “Escola a Tempo Inteiro” e, ainda, o cruzamento da multiplicidade de olhares, práticas, vivências e sentimentos oriundos dos diferentes atores implicados.

Foi nessa lógica que as crianças foram sempre assumidas como coautoras dos saberes e das reflexões traçadas, uma vez que as suas experiências e conhecimentos foram capazes de desconstruir os pré-conceitos e os estereótipos práticos que levei comigo para o terreno em torno da conceção de “Escola a Tempo Inteiro”, mas, mais importante ainda, porque sem a sua voz o meu projeto de estágio não faria qualquer sentido e não teria qualquer utilidade para além da mera investigação.

A investigação e a avaliação no contexto educativo surgiram, assim, como constantes da vida académica que experienciei e da vida profissional que anseio alcançar, como um momento de reflexão crítica e construtiva, de aplicação e de posicionamento teórico-prático dos saberes adquiridos ao longo da minha formação académica e, num sentido mais amplo, como preciosas modalidades de intervenção dos profissionais em Ciências da Educação.

Convém, também, salientar que esta etapa formativa me permitiu apreender a polivalência de papéis que poderemos assumir futuramente, sendo que alguns deles foram já desenvolvidos ao longo do estágio, ainda que a título experimental, sendo que o mais importante foi ter liderado um processo de mediação socioeducativa ao nível das relações interpessoais estabelecidas entre a entidade promotora do programa – a CMSMF -, as escolas e a comunidade educativa local – professores, alunos e encarregados de educação -, mas também um processo de mediação daquelas que são as competências da autarquia, a própria política educativa do Ministério da Educação e a realidade escolar do município.

No entanto, estou ciente de que poderia ter assumido muitas outras funções que seriam igualmente pertinentes e úteis mediante as constatações que foram feitas no terreno, com especial ênfase para a formação para a ocupação útil e saudável dos tempos livres e para a formação de adultos. Por outras palavras, poderia ter elaborado planos anuais de formação inicial e contínua destinados aos professores dinamizadores das AEC's e promovido ações de formação abertas aos professores titulares de turma, aos auxiliares de ação educativa, aos encarregados de educação e, eventualmente, a alguns técnicos superiores da CMSMF que tivessem um contacto mais próximo e continuado com as instituições escolares do município.

A introdução deste hábito formativo e de uma cultura de mediação socioeducativa e de formação no relacionamento entre as autarquias e as instituições escolares faria todo o sentido, se estes momentos formativos pudessem contribuir para:

1. o reconhecimento social e institucional da importância sociopedagógica do “Programa de Generalização das AEC's”;
2. a reorganização de determinadas conceções e práticas que têm constrangido o bom funcionamento da “Escola a Tempo Inteiro” e, por conseguinte, a introdução de alterações que tornassem as AEC's mais lúdicas e a escola mais aprazível;
3. a transformação de modos de pensar, de se relacionar e de agir, ou seja, de determinadas atitudes perante a educação escolar, os profissionais que a ela estão afetos durante todo o ano letivo e, principalmente, os seus beneficiários e destinatários diretos – como é o caso dos alunos – ou indiretos – como é o caso das famílias;
4. a conceção e gestão de equipas multidisciplinares nas escolas como forma de responder mais eficazmente aos problemas emergentes e de enriquecer as dinâmicas no seio da cultura escolar, equipas estas onde deveriam ser integrados os profissionais das Ciências da Educação; e
5. a criação de uma cultura de aproximação, participação, reflexão e negociação dialogada entre os diversos intervenientes e parceiros locais.

Para terminar, não posso deixar de destacar a pertinência do alargamento do campo de competências e de responsabilidades das autarquias em matéria de educação escolar e de ocupação dos tempos livres da população, o que, por sua vez, tornou possível a abertura das próprias autarquias à atuação dos profissionais das Ciências da Educação. Segundo Martins, “A intervenção nas Autarquias é um campo privilegiado para a ação do profissional de Ciências da Educação” [10: 83]. E a verdade é que esta atuação no contexto autárquico faz todo o sentido, pois com as nossas competências ao nível do poder local, poderemos mais facilmente chegar ao sistema central e, concomitantemente, incrementar processos úteis de mudança social, designadamente a reforma e a melhoria das políticas educativas que tanto têm afetado os quotidianos das nossas escolas e as vidas das nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa (2001) “Princípios Inerentes à Metodologia de Projecto”. In Carlinda Leite, Lúcia Gomes e Preciosa Fernandes (Orgs.). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições ASA, 35-37.
- [2] PALMEIRÃO, Cristina Maria (2007) *A Interação Geracional como Estratégia Educativa: um Contributo para o Desenvolvimento de Atitudes, Saberes e Competências entre Gerações*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- [3] CORREIA, José Alberto (2000) *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições ASA.
- [4] PUIG, Joseph e TRILLA, Jaume (1987) *La Pedagogia del Ocio*. Barcelona: Editorial Laertes.
- [5] ARAÚJO, Maria José (2009) *Crianças Ocupadas. Como Algumas Opções Erradas Estão a Prejudicar os Nossos Filhos*. Lisboa: Prime Books.
- [6] ARAÚJO, Maria José (2009) *Crianças Ocupadas. Como Algumas Opções Erradas Estão a Prejudicar os Nossos Filhos*. Lisboa: Prime Books.
- [7] ARAÚJO, Maria José (2009) *Crianças Ocupadas. Como Algumas Opções Erradas Estão a Prejudicar os Nossos Filhos*. Lisboa: Prime Books.
- [8] CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (2003) “Da Mediação Local ao Local da Mediação: Figuras e Políticas”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- [9] JARES, Xesús (2002) *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA.
- [10] MARTINS, Maria Fernanda (1996) “Que papel para os Licenciados em Ciências da Educação nas Autarquias?”. In *Actas do 1.º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação: Ciências da Educação: Profissões e Espaços Sociais*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 79-85.

Espaço Aberto: Um projeto socioeducativo de intervenção num contexto desportivo

Daniela Helena Alves Freitas¹, Sara Filipa Silveira Pinheiro², Sofia Marques da Silva³

Resumo — O projeto concebido no âmbito do estágio dirigiu-se às crianças e jovens, entre os 4 e os 14 anos, que frequentavam a Escola de Futebol *Dragon Force* e que desejassem usufruir de um espaço de lazer. Pretendia-se, no âmbito mais alargado de uma educação para a cidadania, o estabelecimento de uma relação entre as suas vivências enquanto sujeitos, a Escola e o Mundo do Futebol. Este projeto tomou a forma física e simbólica na criação do *Espaço Aberto*. A designação *Espaço Aberto* identifica, deste modo, o projeto criado, coordenado, gerido e executado, e procura traduzir a versatilidade e flexibilidade que se idealizou para o projeto, numa lógica de educação não-formal, mas que efetuou desde sempre uma interligação com o mundo dos saberes escolares. Em simultâneo, e no âmbito do trabalho desenvolvido no *Espaço Aberto*, a experiência de estágio evolui para uma nova experiência no âmbito do denominado Projeto Bolsa de Mérito *Dragon Force*, onde se realizou um trabalho de mediação socioeducativa. Apesar de todo o estágio ter presente a mediação socioeducativa, neste projeto em particular a mediação evidenciou-se pelas características do próprio projeto. Este dirigiu-se aos jovens que constituíam as equipas de competição, sendo necessária a existência da mediação entre a Escola, os Jovens, as Famílias e o Clube, tendo como finalidade essencial o sucesso educativo.

¹ Daniela Helena Alves Freitas é licenciada (2008) e mestre (2010) em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É Mediadora Sócio-Educativa e da Formação, na Escola de Futebol Dragon Force – Futebol Clube do Porto, exercendo como funções a coordenação, gestão e execução de um projeto sócio-educativo e de intervenção, na vertente da educação e lazer; orientação, coordenação e execução de ações educativas; promoção de atividades de interface entre a instituição e a comunidade em projetos de formação, animação e educação; criação, colaboração e execução de ações de formação/sensibilização em diferentes áreas/ temáticas; planeamento de ações educativas para outros eventos; colaboração e orientação noutros projetos em desenvolvimento. dani_ela_10@hotmail.com

² Sara Filipa Silveira Pinheiro é licenciada (2008) e mestre (2010) em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É Mediadora Sócio-Educativa e da Formação, na Santa Casa da Misericórdia de Vera Cruz de Gondomar, exercendo como funções a coordenação, gestão e execução de projetos educacionais e sociais, na vertente de educação para a saúde; apoio a projetos em desenvolvimento; ocupação/ orientação de tempos livres de crianças e jovens; promoção de atividades de interface entre as instituições e a comunidade em projetos de investigação, formação, animação e educação para a saúde, educação ambiental, educação de adultos; criação, colaboração e execução de ações de formação/ sensibilização em diferentes áreas/ temáticas; promoção de redes de comunicação/ parceria entre vários intervenientes profissionais e institucionais; mediação sócio-educativa. Entre 2009 e 2010 foi bolsista no âmbito do projeto “Argumentar Precisa-se!”, em curso pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas. sara_pinheiro1987@hotmail.com

³ Sofia Marques da Silva é professora associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. sofiamsilva@fpce.up.pt

Palavras-chave – Educação Formal/ Não-Formal, Espaço Aberto, Espaço Educativo Integrado, Mediação Socioeducativa

INTRODUÇÃO

Ao longo deste artigo justificar-se-á a pertinência e a articulação da educação com o contexto desportivo em questão. Este artigo resulta do estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e realizado na Escola de Futebol *Dragon Force* que pertence à instituição Futebol Clube do Porto, tendo começado em setembro de 2009 e terminou em maio de 2010.⁴

No âmbito do estágio foram solicitadas duas estagiárias do Mestrado em Ciências da Educação, tendo sido opção da orientadora (Professora Sofia Marques da Silva) ter escolhido estagiárias de domínios distintos, para uma maior complementaridade da intervenção e reflexão. Assim, se a área mais direcionada para a escola, para os seus conteúdos e para a mediação seria assegurada pelo domínio de Currículo, Escola e Gestão Educacional. O domínio de Educação e Lazer asseguraria a ligação à educação não-formal, ao lazer e às atividades de caráter extraescolar, não se esquecendo contudo a existência de uma interligação entre os domínios, que permitiu um trabalho articulado, uma vez que o estágio se desenvolveu num contexto educativo não-formal e estes geralmente, não se regem por planos de estudo, mas por projetos.

A intervenção consistiu na construção/criação, execução e orientação de um projeto educativo, o qual se apelidou de Projeto Educativo *Espaço Aberto*. Este espaço é fisicamente uma sala “multiusos” que durante uma parte do dia seria usado para a finalidade, segundo os interesses do clube de “sala de estudo”. Contudo, como se ambicionou que aquele espaço representasse mais do que um espaço de acompanhamento escolar, optou-se pelo nome *Espaço Aberto*, que permitiu a conceção de objetivos educativos a atingir, junto das crianças e jovens. Esses objetivos seriam atingidos de um modo lúdico, com atividades e com a criatividade de quem o frequentava.

Posteriormente surge um outro projeto para o qual fomos solicitadas, e que integrou o projeto de estágio, que consistiu em mediar a relação entre a escola, as crianças e jovens e a *Dragon Force*: o Projeto Bolsa de Mérito *Dragon Force*, dirigido para as crianças e jovens que mais se destacam pelas suas qualidades futebolísticas e comportamentais. Apesar destas crianças e jovens terem sucesso na área do futebol, com este projeto pretendeu-se que a área educativa da vertente escolar não fosse esquecida, como muitas vezes acontece quando os jovens se envolvem no contexto do futebol.

Tendo em conta os contextos a que nos referimos e as suas dinâmicas, enquanto mediadoras socioeducativas pôde “desempenhar-se um papel fundamental na motivação

⁴ Importa referir que a orientação científico-pedagógica local foi prestada pelo Departamento Pedagógico (Dr. Ângelo Santos – Diretor Pedagógico e Dr.ª Joana Pinto – Mediadora Sócio-Educativa e da Formação), sendo que este departamento se localiza na Casa do Dragão, tendo funções que são transversais ao local onde se situa.

para a aprendizagem e no estabelecimento de laços e pontes culturais entre a escola, as famílias” e o clube [1: 109]. Este projeto desenvolveu-se efetuando-se um contacto com as escolas, para que deste modo se pudesse acompanhar as crianças e jovens no seu percurso escolar, compreendendo quais as necessidades de cada um, assim como, os aspetos mais positivos ou negativos do percurso escolar, pois “a mediação não pode ser considerada um produto, pois esta noção não tem lugar na dialética; ela aceita apenas a ideia de processo (...), na perspectiva da superação” [2: 102]. Isto é, todo o acompanhamento prestado às crianças e jovens pretendia dar-lhes autonomia para conseguirem, com a família, superar os seus problemas ou dificuldades.

De facto, é de salientar que as questões educativas estão presentes em inúmeros contextos sociais, sejam elas sob a forma de educação formal, não-formal e informal. A *Dragon Force* não é exceção, já que é um contexto em que as crianças e os/as jovens desenvolvem um conjunto de atividades importantes para a sua formação, não só a nível desportivo, mas também a nível pessoal. As preocupações educativas têm vindo a ser crescentes neste clube desportivo, o que justifica também o pedido de colaboração efetuado pelo Clube.

PROJETOS SÓCIO-EDUCATIVOS E DE INTERVENÇÃO

No decorrer do estágio a intervenção centrou-se essencialmente em dois projetos socioeducativos. Inicialmente, a ação no âmbito da Mediação Socioeducativa e da Formação incidiu na conceção e operacionalização de um projeto educativo denominado Projeto Educativo *Espaço Aberto*. Posteriormente, em articulação com o anterior surgiu a oportunidade de desenvolver competências de mediação no âmbito do Projeto Bolsa de Mérito *Dragon Force*. Ao longo deste ponto procura-se apresentar os dois projetos, bem como o trabalho de intervenção realizado nos mesmos.

Um projeto educativo, que é o que nos ocupa, é um meio através do qual se realizam todos os atos no âmbito pedagógico, ou seja, é uma forma de anteceder em jeito expressivo o que é pretendido desenvolver na prática. Como tal, “o projeto não é uma aquisição, mas um caminho a descobrir e a construir. Para ser educativo tem que se desenvolver segundo um sentido, uma orientação” [3: 34]. O projeto educativo visa tomar consciência dos valores e dos princípios que uma determinada resposta socioeducativa quer privilegiar, esta resposta é construída de forma participada e refletida entre as pessoas de uma determinada comunidade educativa, tendo por base regras comuns que incidem sobre aspetos financeiros, estruturais, organizacionais e pedagógicos [3]. Este género de projeto “é um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas” [4: 20-21].

Para um projeto educativo ter êxito num determinado contexto, tendo por base a sua evolução, deve ajustar-se a esse contexto e às interações com as pessoas que o integram, ou

seja, deve procurar “mobilizar todos os elementos da comunidade educativa” [5: 42]. É importante que todos participem na construção e na realização de um projeto educativo de modo a que este responda às necessidades dos/as intervenientes. Assim, o projeto tornou-se portador de inovações positivas, que estavam lado a lado com a realidade sobre a qual se desenvolveu e respondeu ao que cada sujeito aspirava dele, tendo em vista uma melhoria quer a nível organizacional, quer no âmbito do sucesso educativo, mas sempre com as portas abertas a todos os agentes da sociedade.

De um modo geral, é importante referir que um projeto educativo embora se destine a pessoas na sua definição global, contém particularidades inerentes a cada um/a, no entanto, é essencial ter em consideração as especificidades destes/as. Assim, num projeto deste âmbito, quando pensamos e organizamos atividades educativas é importante ter em atenção as idades, as características e os ritmos de cada um/a, dando assim oportunidade a que cada pessoa vá até onde pode ir, sem se sentir excluído/a, visto que, “cada [pessoa] é a diferença permanente nesta forma de aprender” [3: 53]. Desta forma, presenteia-se um equilíbrio nas oportunidades de aprendizagem, incentivando todas as pessoas a participar nas atividades desenvolvidas, de acordo com o seu potencial e as suas características. Com este equilíbrio é esperado que diminua a pressão entre os sujeitos para concluírem as tarefas ao mesmo tempo. Como tal, na gestão de um projeto é importante que tanto as atividades educativas e outros processos como os resultados obtidos sejam alvo de reflexão.

Projeto Educativo *Espaço Aberto*

Na construção do Projeto Educativo *Espaço Aberto* existia a intenção de criar dentro da Escola de Futebol *Dragon Force* um espaço inovador, convidativo e criativo para as crianças e jovens, onde pudessem expor as suas ideias, dar sugestões, desenvolver um conjunto de atividades de cariz educativo. Ambicionava-se que fosse um espaço de triangulação, entre a escola de futebol, as crianças, os/as jovens e a educação. Ou seja, um espaço onde as crianças e jovens pudessem usufruir, em diversos momentos, de modo produtivo, não apenas para a sua formação enquanto jogadores/as, mas também para a sua formação enquanto cidadãos.

Como tal, na construção deste projeto foram delineados um conjunto de objetivos, nomeadamente: i) criar um espaço de conforto, de lazer, criativo, e de divertimento para as crianças e jovens; ii) desenvolver estratégias educativas de sensibilização para a cidadania; iii) identificar o significado que as crianças e jovens atribuem ao futebol, à DF e ainda à Escola; iv) desenvolver o espírito crítico/reflexivo relativamente a aspetos pessoais, às próprias vivências e experiências, tal como, às práticas (costumes e modos de agir); v) construir uma relação entre a Escola e o *Espaço Aberto*; vi) promover uma relação positiva com o mundo da Escola e outros saberes; vii) estimular uma cultura de projeto individual em que o mundo do futebol é apenas um entre vários mundos; viii) desenvolver e fomentar o interesse por diversas áreas que vão para além do futebol, como o ambiente, a informática, os afetos, amizade, partilha, etc.

Para além dos objetivos mencionados tivemos em consideração as ambições e expectativas das famílias em relação ao espaço, propriamente dito, o acompanhamento na realização dos trabalhos de casa e o apoio no estudo. Assim, o acompanhamento e a continuidade do trabalho escolar tornaram-se, indiretamente, um objetivo secundário deste projeto. Todavia, não se pretendia que este contexto fosse um espaço de “prolongamento do trabalho escolar”, pois poderia não se tornar tão atrativo como o esperado, no entanto, também não era pretendido que se esquecesse a importância da escola. Como tal, foram realizadas atividades educativas relacionadas com os saberes escolares.

Visto existir uma grande diversidade de crianças e jovens, não só pela sua idade, mas também pelo género, local de residência e escolaridade, pensou-se que a troca de experiências e vivências entre os/as jovens fosse importante, e conseqüentemente, um modo de enriquecimento cultural e social no processo educativo de cada um/a. Deste modo, ambicionava-se que o local fosse um espaço promotor de cultura e cidadania, onde as práticas educativas fossem orientadas e alimentadas tendo em vista o desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças e dos/as jovens.

Ação desenvolvida: atividades educativas

No Projeto Educativo *Espaço Aberto* foram planeadas um conjunto de atividades educativas que abrangem uma área muito diversificada. Estas foram pensadas atendendo às idades das crianças e jovens. Com estas atividades esperava-se que sujeitos fossem participantes no processo, que comunicassem entre si, onde apresentassem ideias, trocassem experiências e saberes, no fundo que tivessem voz ativa. Considerava-se que se poderia contribuir para criar um espaço com um grande potencial educativo, onde o importante “é ensinar e aprender sobretudo não conhecimentos mas a *conhecer*, não objetos de aprendizagem mas a aprender, não reflexões mas a *refletir*, não pensamentos mas a pensar, não resoluções mas a resolver, não investigações mas a *investigar*, não o ser mas a *ser*” [6: 64].

Considera-se, então, que o EA se tornou um contexto educativo, marcado fundamentalmente pela educação não-formal e (de forma indireta) pela educação formal. O facto de o espaço ser um local característico de educação não-formal com uma ligação às questões escolares, associa-se à preocupação e às intenções do clube em contribuir para que as crianças e jovens não se desliguem da escola. Assim, este contexto, de educação não-formal, acaba por ter uma ligação à escola, tendo esta instância uma força e uma presença forte no local. Ora, a razão das questões escolares estarem neste contexto deve-se à preocupação do clube face ao sucesso escolar dos/as atletas e ainda, ao desejo das famílias, para que os/as jovens dessem continuação ao trabalho escolar no local.

Deste modo, a educação formal está associada aos momentos em que se ajuda e acompanhava na realização dos trabalhos de casa, pois o essencial é o aprender. Em certos instantes ocorria uma assimetria “professor-aluno”, tal como um protótipo da educação escolar, que se tornou evidente através da denominação atribuída às mediadoras, eram

reconhecidas como professoras, por algumas crianças, jovens e familiares [7]. Por outro lado, a educação não formal decorria sempre que se realizavam atividades educativas ou outros afazeres e, também, através das conversas e dos debates em grupo, ou seja, quando se estava a comunicar, a interagir, a trocar ideias e opiniões e a vivenciar estas situações e experiências. Nestes momentos havia a preocupação de construir situações educativas singulares e pretendia-se oferecer às crianças e aos/as jovens, que frequentavam o espaço, experiências pessoais e sociais relevantes, bem como vivências significativas [7].

É de salientar, que o *Espaço Aberto* ao ser referido nas suas dimensões educativas não-formais é essencialmente articulado à promoção para o lazer, visto que se desejou criar um espaço onde as os/as jovens pudessem usufruir do seu tempo de lazer ou tempo livre.

Ora, seguindo os objetivos do projeto, as intenções com a sua implementação, as ambições da EFDF e as sugestões dos/as jovens e das famílias foram programadas um conjunto de ações educativas. Estas ações possibilitavam que os/as intervenientes reconhecessem outros mundos que vão para além da prática do futebol, ou seja, trabalhamos para que estes/as olhassem o mundo segundo diversas perspetivas, tomando consciência que fazem parte deste, como cidadãos. As ações educativas programadas e, posteriormente, desenvolvidas continham temáticas que se organizavam em torno de: i) *Espaço Aberto: criar identidade, criar identificação*, pensada para divulgar o espaço, tendo ao mesmo tempo uma perceção das ambições das crianças, dos/as jovens e das famílias para aquele local; ii) *Espreitar a Escola através da Dragon Force*, pretendia-se fazer uma ligação com a Escola e a EFDF, para perceber as expectativas que os/as atletas tinham em relação a estes dois mundos; iii) *O Mundo Esperado: "O Mundo do Futebol"*, onde eram exploradas as expectativas que as crianças e os/as jovens tinham em relação ao mundo do futebol, percebendo quais as suas ambições e sonhos nesta área; iv) *A Família no Natal: a cooperação e partilha*, neste procuramos envolver as famílias no quotidiano do *Espaço Aberto*, para que em conjunto trabalhássemos no projeto individual dos rapazes e das raparigas, sendo este processo realizado através de um trabalho de mediação sócio-educativa; v) *Resolução de Conflitos: o modo de solucionar os problemas*, aqui pretendíamos cultivar formas de resolver os conflitos, através de conceitos como cooperação, amizade, partilha e negociação, para que em situações futuras de conflito as crianças e jovens não adotassem atitudes violentas; vi) *Sexualidade: o respeito, os afetos e o amor pelo/a outro/a*, com o intuito de abordar a temática da "violência do namoro", visto que, é cada vez mais frequente na sociedade ocorrer a violência (física, psicológica, etc.) entre casais jovens; vii) *Educação Ambiental: o sensibilizar para o Mundo que nos rodeia*, onde era ambicionado que as crianças e jovens adquirissem conhecimentos sobre a importância de proteger o meio ambiente, o meio que as rodeia, sensibilizando as famílias ou outras pessoas para este facto; viii) *Saberes Escolares: aprender de uma forma divertida*, com o objetivo de estimular as crianças e os/as jovens através de atividades lúdico-educativas, desenvolvidas de forma criativa e didática, a utilizarem os saberes adquiridos na escola, fomentando o interesse por estes saberes; ix) *O Mundo Virtual: importância da Informática*, no sentido de haver um reconhecimento acerca da importância da informática na sociedade, na escola e na vida das crianças e dos/as jovens; e, por fim, x)

Projetar-se no Futuro: cultura de projeto, com a finalidade de perceber as ambições e expectativas dos rapazes e das raparigas em relação ao futuro, estimulando a cultura de projeto individual, para que reconheçam a importância de outros mundos e de outras temáticas (por exemplo, a escola, o respeito, a partilha, cooperação, etc.) e não só o mundo e o sonho do futebol.

A escolha destas ações educativas, bem como, a forma como estas foram organizadas (a sequência apresentada em cima) foi realizado de forma intencional, não são ações realizadas ao acaso sem significado. Inicialmente trabalhamos junto das crianças e dos/as jovens de modo a construir um espaço com o qual se identificassem, de seguida, através de diferentes ações e estratégias tentou-se perceber junto deles/as as expectativas e ambições relativamente ao futebol e à escola, com o intuito de estimular o projeto individual de cada um/a. Para esta construção do projeto individual dos rapazes e das raparigas, bem como para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural foram realizadas diversas ações temáticas que iam para além do mundo do futebol, mantendo uma articulação com os saberes escolares. Assim, no final do trabalho, e na última ação, pretendia-se perceber se as crianças e os/as jovens reconheciam outros mundos e outras práticas que se distanciavam do desporto em que estão envolvidos/as.

É importante referir que durante todo o processo se trabalhou na educação para a cidadania, fazendo com que os/as atletas refletissem sobre algumas questões, como por exemplo, o respeito pelo/a Outro/a, a partilha, a cooperação, etc. Deste modo, procurou-se contribuir para o enriquecimento pessoal, social e cultural dos/as jovens.

A nossa intervenção também incidiu em outros dois parâmetros. Por um lado, desenvolveu-se um conjunto de ações temáticas, correspondentes ao *Dia Mundial da Alimentação*, ao *Dia Mundial dos Direitos da Criança*, ao *Dia do Pai* e à *Taça das Nações: educação inter/multicultural*. Por outro lado, concebeu-se os planos de atividades educativas dos campos de férias da EFDF. Em ambas as situações as ações foram planeadas e realizadas segundo os objetivos, finalidades e intencionalidades educativas das ações apresentadas anteriormente.

Acompanhamento aos trabalhos escolares

A par da realização das atividades desenvolvidas no *Espaço Aberto* é essencial fazer referência ao acompanhamento prestado aos *trabalhos de casa* e ao *apoio ao estudo* no espaço.

Na atualidade, o tempo de vida das crianças e jovens é maioritariamente preenchido com um tempo escolar e com o tempo passado noutras instituições educativas, ou seja, os seus tempos são ocupados com tarefas escolares ou outros afazeres, não resultando tempo para brincar e para usufruírem da sua infância e juventude. Estas questões refletiram-se no EA, uma vez que, as crianças e jovens ao chegarem ao espaço traziam trabalhos de casa para realizar antes da hora do treino. Todavia, como aquele espaço não tinha como principal objetivo o prolongamento dos trabalhos escolares, mas, que por sua vez, fosse um espaço de

lazer e criativo, as crianças e os/as jovens eram motivadas a interagir uns/umas com os/as outros/as e a participar nas atividades educativas que eram realizadas diariamente. Deste modo, verificou-se que ao motivar as crianças e jovens a participar nas atividades eles/as aderiam e cooperavam ativamente nas mesmas, deixando as tarefas escolares para segundo plano.

Todavia, em algumas ocasiões as crianças e jovens começavam por realizar os trabalhos de casa.

Nestas ocasiões, optou-se por utilizar uma estratégia de interajuda mútua entre aqueles/as que estavam a frequentar o espaço, ou seja, o objetivo é que os/as jovens quando tivessem dúvidas sob o modo como deviam realizar os trabalhos trocassem ideias e opiniões uns/umas com os/as outros/as para solucionar o problema. Esta estratégia foi pensada na lógica de possibilitar a comunicação, a interação, a troca de conhecimentos entre as crianças e os/as jovens, contribuindo assim para a sua formação.

Frequência e assiduidade ao local

A frequência ao espaço por parte destas crianças e jovens foi uma mais-valia para o trabalho, pois permitiu que o projeto fosse desenvolvido. O *Espaço Aberto* foi frequentado por um grupo muito diversificado e heterogéneo, mais propriamente, por crianças e jovens das equipas da Escola de Futebol *Dragon Force*, jovens externos (primos, irmãos, etc.) e as famílias.

A assiduidade ao espaço por este grupo heterogéneo fez com que se reconhecesse as especificidades e particularidades de cada um/a, uma vez que, o projeto educativo não visava incidir, exclusivamente, do mesmo modo sobre todos/as os/as intervenientes. O projeto orientava-se por uma lógica de heterogeneidade, pois só assim seria possível construir um espaço criativo e atrativo que correspondesse às expectativas dos/as intervenientes, sendo também um local educativo e promotor de cultura. Deste modo, as atividades educativas eram adaptadas às crianças e aos/as jovens, quer em relação à idade, quer em relação aos seus gostos e expectativas.

Através das estratégias educativas utilizadas pretendia-se que as crianças e os/as jovens se sentissem bem, empenhados/as e com vontade de participar livremente nas mesmas, sentindo de certa forma uma responsabilização face ao sucesso das atividades que estavam envolvidos/as. Assim, os rapazes e raparigas sentiam-se envolvidos/as nas ações do projeto, o facto de se sentirem implicados/as e ao mesmo tempo motivados em participar nas diversas atividades fez com que adquirissem um conjunto de conhecimentos e competências, desenvolvendo-se a nível pessoal, social e cultural.

Projeto Bolsa de Mérito: uma estratégia de mediação sócio-pedagógica

A mediação sócio-educativa e da formação esteve presente em todo o projeto de estágio, contudo neste projeto em concreto, verificou-se a existência de um processo de mediação mais específico e particularizado, de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos no mesmo, pois “a mediação parece exigir a manifestação explícita da vontade das partes que serão objeto da intervenção. Na mediação, serão as partes que convocam o ‘interventor’” [8: 39].

Tendo a mediação inerente a si própria esta característica, pode compreender-se que fomos convidadas a integrar este projeto, uma vez que, somos profissionais de mediação, e esta constitui a “condição [da] afirmação social de uma área do saber” [8: 40], ou seja, para o exercício da mediação sócio-educativa era necessário ter conhecimentos específicos, de modo a poder integrar-se este projeto, iniciando a construção e orientação do mesmo.

Para que se possa compreender a necessidade interventiva da mediação sócio-pedagógica neste contexto e uma vez que, este projeto foi alvo da nossa intervenção, importa refletir sobre o que contextualiza o projeto Bolsa de Mérito *Dragon Force*. Este é um projeto que atribui aos/às jogadores/as com elevado potencial futebolístico, e que apresentem uma dedicação e comportamento exemplares a possibilidade de jogarem com isenção do pagamento das mensalidades e participação nos campeonatos distritais. Através da linguagem de género percebe-se que este projeto contempla a possibilidade das raparigas também usufruírem do mesmo, estando desta forma presente, uma ideologia que assenta na igualdade de participação desportiva entre o género masculino e feminino [9]. No entanto, constatou-se que este projeto inevitavelmente por questões sociais se dirige em primeira instância para jovens do sexo masculino, pois a nossa sociedade ainda remete a prática desportiva de competição, essencialmente o futebol, para os rapazes. “As discriminações diferem [então] consoante o contexto social e histórico, apresentando-se, atualmente, mascaradas numa sociedade que apregoa mais do que pratica, que legisla mas não age, assumindo as mais diversas formas resguardadas por um ilusório direito de todas as mulheres à igualdade” [10: 359]. Compreende-se assim que no caso da prática de futebol, embora esta modalidade possa ser praticada pelo sexo feminino, a realidade indica-nos que se destina essencialmente ao sexo masculino.

No que respeita à envolvimento no desempenho escolar para o projeto Bolsa de Mérito *Dragon Force*, apesar de este não ser tido em consideração quando o/a jogador/a é escolhido para pertencer à Bolsa de Mérito *Dragon Force*, é fundamental para poder continuar a usufruir da mesma que o seu desempenho escolar seja exemplar, à semelhança da sua postura, enquanto jogador/a, uma vez que, se acredita que as suas atividades não são só conciliáveis, mas de benefício mútuo (Documento Bolsa de Mérito *Dragon Force*). Ou seja, se os jovens que pertencem à Bolsa de Mérito *Dragon Force* não apresentarem resultados escolares satisfatórios, que consistem em manter e/ou melhorar a prestação escolar serão castigados, não sendo convocados para jogos ou torneios e em última instância, afastados da equipa a que pertencem até apresentarem melhorias significativas.

Aspetos particulares da Mediação Sócio-Pedagógica

Esta mediação consistiu essencialmente no estabelecimento da comunicação entre as diferentes partes envolvidas, pois “na notoriedade da mediação não está ausente a tendência para reduzir [... os] défices de comunicação entre os indivíduos (...)” [11: 20]. Deste modo, compreende-se que se pretendia facilitar a comunicação entre os jovens, a escola e as famílias, interpretando o desempenho de cada uma das partes.

Para além disso, a mediação exercida neste projeto visava funcionar como “um meio de ajuda, proporcionando a cada indivíduo a possibilidade deste se responsabilizar cada vez mais por si, ajudando-o também a descobrir as suas capacidades individuais” [12: 23]. Pretende-se com isto referir que este processo de mediação não pressuponha a resolução de conflitos, mas sim uma ação em que, enquanto mediadora, ajudaria a que os jovens se tornassem mais autónomos e conscientes da importância da sua prestação na escola, servindo ao mesmo tempo de intermediária [12], de modo a acompanhar as situações educativas das crianças e jovens que eram abrangidas pelo Projeto Bolsa de Mérito.

Desenvolvimento do processo de Mediação Sócio-Pedagógica entre Jovens, Escola e Famílias

Uma vez desencadeada a pertinência deste projeto, importa salientar que o mesmo assentou num processo de mediação sócio-pedagógica, onde se manteve uma triangulação entre a *Dragon Force*, a escola e as crianças e jovens, sendo que o mesmo atravessou diferentes fases, que o constituíram.

Em primeiro lugar foi estabelecido um contacto formal com as escolas, através do envio de uma carta; aquando da receção da carta os/as diretores/as de turma deviam entrar em contacto connosco, por telefone ou e-mail, para a partir desse contacto se marcarem as reuniões; posteriormente, efetuaram-se as reuniões nas escolas, com os respetivos diretores/as de turma, de modo a conseguir perceber-se se os jovens eram assíduos, pontuais, participativos, qual o comportamento que os caracterizava durante as aulas e fora delas, incluindo o relacionamento que estabeleciam com os/as colegas, professores/as e funcionários/as, se realizavam os TPC, se levavam os materiais necessários para as aulas e quais os resultados escolares que apresentavam; na fase seguinte elaboraram-se relatórios com os assuntos tratados nas reuniões e divulgaram-se os resultados, interna e externamente (por externamente entende-se os/as Encarregados/as de Educação). Nas situações em que o sucesso escolar se verificou foi efetuada uma reunião com os/as Encarregados/as de Educação, após os resultados terem sido divulgados ao Departamento Pedagógico, ao coordenador técnico da *Dragon Force* e aos treinadores das respetivas equipas de competição, para se transmitir o que se tinha compreendido da reunião efetuada com os/as diretores/as de turma, salientando os aspetos positivos e o que ainda poderia ser melhorado na prestação escolar. Quando as situações escolares dos jovens apresentavam uma maior

preocupação, pelo facto de existir um insucesso evidente e até de certa forma contínuo no tempo, eram pensadas propostas que pudessem ajudar na melhoria efetiva do sucesso escolar, sendo que estas propostas eram apresentadas em primeira instância ao Departamento Pedagógico, ao coordenador técnico da *Dragon Force* e aos treinadores, para posteriormente se efetuar uma reunião com os Pais, com o objetivo de se apresentarem as propostas pensadas, articulando com as necessidades e com os ideais dos/as Encarregados/as de Educação, uma vez que se defende que “a família [deve ser o] espaço educativo por excelência, [sendo também...] considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma experiência própria” [13: 37], desta forma e por se acreditar neste ideal pretendia-se envolver as famílias em todo o processo, de modo a que em conjunto pudéssemos trabalhar para o sucesso escolar e desportivo dos jovens.

Este projeto concebia também, após a primeira reunião com a escola, que se mantivesse um contacto de dois em dois meses (sensivelmente) com os/as diretores/as de turma, estabelecendo uma aproximação regular e de continuidade com as crianças e jovens.

Como “[...] não podemos pensar nas escolas apenas como locais que procuram maximizar o aproveitamento dos alunos individualmente. Em vez desta perspetiva mais psicológica e individualista, temos que interpretar a escola [como...] social [e] cultural” [14: 16-17]. Deste modo, entende-se que a escola, devido ao meio social e cultural em que se insere e devido às suas lógicas de funcionamento nem sempre consegue que os/as seus/suas alunos/as atinjam o sucesso desejável, pois para que esse patamar deixe de ser utópico, passando a ser real é necessário que a escola consiga e tenha meios para “analisar a envolvente social com vista à compreensão profunda da relação escola/sociedade, o que permitirá detetar problemas que só aparentemente são exteriores à escola, e levará à compreensão do que está por detrás de cada um [/a] dos [/as] nossos [/as] alunos [/as], condicionando o seu comportamento afetivo e cognitivo. Pretende-se que cada um [/a] deles [/as] deixe de ser um [/a] aluno [/a] para ser este [/a] aluno [/a] aceite como tal. Permitirá que o professor tenha uma consciente intervenção no processo educativo, pois que possibilitará atuações adequadas aos problemas, interesses e pressões sociais latentes na aula, mas por vezes não explícitas” [15: 164-165].

Deste modo, e se na maioria das situações escolares se pode revelar que a assiduidade, pontualidade, comportamento, participação, realização dos trabalhos de casa e os resultados escolares mantiveram alguma estabilidade e portanto, sucesso escolar, ou seja, tanto na equipa de Sub-11, como na equipa de Sub-13 existem alunos com prestações escolares excelentes, e outros com prestações médias, mas que mantiveram regularidade, apresentando motivação e envolvimento com e na escola. Contudo, também existiam algumas situações em que a relação com a escola se revelou mais complicada, isto no que respeita aos resultados escolares e à própria motivação face aos conteúdos escolares e à escola.

Posto isto, pensou-se que o mais adequado seria conversar com os jovens, em particular, sobre as suas situações escolares, de modo a sensibilizá-los e a tentar motivá-los

para a importância da escola, assim como para os questionar porque não participavam e não estavam atentos nas aulas e qual o motivo que levava a realizarem com pouca frequência os trabalhos de casa.

O passo seguinte consistiu em reunir com os/as Encarregados/as de Educação para em conjunto se decidir como agir e como se poderia motivar estes jovens para a escola, sendo que ficou acordado que frequentariam com maior assiduidade o Espaço Aberto, de modo a tentar combater-se as lacunas escolares, tal como em casa seria prestado um maior controlo à realização dos trabalhos de casa e às horas dedicadas ao estudo. Contudo, durante a realização das reuniões pôde constatar-se que por questões sociais e culturais os/as Encarregados/as de Educação, apesar de se revelarem preocupados/as com as situações escolares dos filhos, compreendeu-se que não existe na estrutura familiar uma inquietação por motivar os seus filhos para a importância da escola, pois de facto, as questões sociais e culturais influenciam os modos e a importância atribuída às diferentes situações!

Quanto ao acordo estabelecido com os jogadores, este não foi de imediato posto em prática, para que os jovens tivessem a oportunidade de apresentar melhorias escolares e não sentissem que estavam a ser penalizados, sem lhes ser dada a oportunidade de recuperar os resultados obtidos até então. De facto, após a primeira reunião com as Diretoras de Turma e com os/as Encarregados/as de Educação os jovens demonstraram-se mais empenhados nas tarefas escolares, melhorando significativamente o seu comportamento e participação durante as aulas, sendo ainda de valorizar o facto de serem alunos que se encontravam desmotivados na escola e que desenvolveram um esforço, tendo-se dedicado verdadeiramente para conseguirem melhorar.

No entanto, e apesar do esforço dos jovens, não foram visíveis melhorias significativas no período escolar seguinte e apesar das mediadoras sócio-educativas defenderem que deviam ser revistas e repensadas as estratégias para os ajudar a recuperar, nomeadamente, voltar a reunir com os/as Encarregados/as de Educação, sugerindo-lhes que os acompanhassem na realização dos trabalhos de casa, ou mesmo que os colocassem em centros de explicações, para que o acompanhamento escolar pudesse ser personalizado e de acordo com as lacunas escolares de cada situação. Sugeriu-se também que os/as Encarregados/as de Educação controlassem o método de estudo para os testes e o comportamento, uma vez que, muitas das vezes o comportamento desajustado os penalizava nos resultados escolares. Assim como, contactar as diretoras de turma quinzenalmente, com o objetivo de compreender qual a evolução destes alunos, no que respeita, ao comportamento, participação, realização de trabalhos de casa e resultados dos testes. Para além disso, nós, enquanto mediadoras sócio-educativas defendemos “que o acordo estabelecido com os jovens devia contemplar as especificidades de cada um, nomeadamente, ao nível social, económico e cultural, sendo que [no] acordo [atual] estes aspetos não se verificam” (Relatório Intermédio de Mediação do B).

No entanto, estes jovens foram sancionados, não tendo sido convocados para jogos e/ou torneios, pois a equipa técnica considerou que não se deveria deixar de dar o exemplo

aos restantes colegas da equipa e para que os jovens pudessem ser responsabilizados pelos seus atos, postura e dedicação.

Desta forma, interessa refletir sobre o modo como este processo se desenvolveu, pois defende-se que os castigos aplicados constituíram-se como muito penosos, uma vez que, os jovens não apresentavam motivação pela escola, sendo que vislumbravam no futebol as oportunidades que por vezes, a escola não lhes oferece, que é o simples facto de terem “sucesso” no futebol. Portanto, a motivação destes jovens face à escola incidia na ligação existente entre a escola e o mundo do futebol, assim pode afirmar-se “a necessidade de [se] construir situações educativas que, por um lado, tenham em conta o grau de desenvolvimento da criança e as suas especificidades (...) e, por outro, que se assumam, também, como situações educativas gratificantes e necessariamente diversas” [16: 128: 129]. De facto, a escola e a educação têm de compreender que cada criança é um ser único, com capacidades próprias e portanto, o seu “olhar sobre o mundo não é só diferente do olhar do adulto”, é também um olhar pessoal [16: 138].

Deve ainda refletir-se que nem sempre a escola colaborou com este projeto, tal como se tinha idealizado, pois algumas vezes foi pouco recetiva aos contactos estabelecidos, e quando se demonstrou recetiva nem sempre o contacto foi estabelecido com a regularidade desejada para acompanhar as situações, e se “a mediação sócio-cultural [é vista] como uma mais-valia na promoção de projetos, ao visar a participação [da escola] na procura de soluções adequadas a uma mudança na relação educacional” [12: 13], pode desta forma, concluir-se que o facto de a escola dever participar ativamente na procura de soluções é essencial para o sucesso deste projeto, pois a mediação por si só não resolve a questão da inclusão e do bem-estar dos/as alunos/as na escola.

CONCLUSÃO

As ciências da educação em contexto desportivo: a produção de uma profissionalidade

A Escola de Futebol *Dragon Force* ao apostar na educação faz emergir a pertinência dos saberes e prática em Ciências da Educação. A formação inicial (1º ciclo) em Ciências da Educação pela FPCEUP procura formar Licenciados/as em Ciências da Educação, com base num perfil profissional que os/as configure como Mediadores/as Sócio-Educativos/as e da Formação. Os/As Mediadores/as Sócio-Educativos/as e da Formação estão orientados/as para trabalhar em instituições educativas formais e não formais e atividades de natureza cultural, social e económica, onde as dimensões educativa e formativa são determinantes.

Visto que, o trabalho de estágio decorreu no 2º ciclo do curso de Ciências da Educação é importante referir que este mestrado configura aos seus/suas estudantes um perfil de gestor/a, avaliador/a, consultor/a sócio-educativo e da formação. Assim, havia uma preocupação constante de realizar um trabalho de estágio que correspondesse e este perfil. Ora, a entrada no contexto foi marcada por múltiplos sentimentos, ou seja, existia um

sentimento de demonstrar os saberes e competências adquiridas da licenciatura e no mestrado, havia a necessidade de implicação, integração e participação no contexto e, ainda, a necessidade de superação pessoal dos desafios e das oportunidades que seriam lançadas e solicitadas.

No decorrer do estágio a ação incidiu sobre diversos trabalhos, ou seja, foi realizada uma observação e análise do contexto desportivo, um contexto que se caracteriza por ser um contexto de educação não formal, para seguidamente prosseguir à gestão, planeamento, execução e organização de um projeto educativo, o PEEA, participando ainda na organização e implementação de um outro projeto, o PBMDF, que se pautou, essencialmente, por um trabalho de mediação educativa. No decorrer destas ações tivemos em conta a opinião dos outros profissionais implicados no contexto, constituindo assim uma equipa multidisciplinar com saberes muito diversificados. Isto ganha relevância porque se existir uma ligação e mobilização de diferentes profissionais e diferentes olhares permite construir um novo olhar sobre a realidade, emergindo um conhecimento plural e heterogéneo [17]. Assim, a nossa intervenção baseou-se segundo uma lógica autónoma, crítica e reflexiva, tendo por base processos de comunicação e cooperação, indo “de encontro a uma leitura e interpretação da realidade sócio-educativa, numa perspetiva multidimensional, mobilizando o espírito científico, crítico e reflexivo” [18].

Nesta lógica, tendo em consideração os espaços de intervenção e as ações realizadas no contexto de estágio torna-se pertinente fazer referência ao fenómeno da implicação. A implicação tem vindo a tornar-se uma ideia chave no campo das Ciências Sociais assumindo relevância nas práticas sociais e educativas. Este fenómeno está associado ao conceito de mudança, a uma tentativa de otimização da ação e da resolução de problemas, na qual vê o que precede e o que vai seguir-se. Ainda se encontra relacionado com a complementaridade e com a relação entre as noções de implicação dos sujeitos e da alteração. Uma vez que, existe esta implicação dos sujeitos, num trabalho realizado no campo das Ciências Sociais, a ação nunca pode ser considerada neutra porque existe uma relação e um trabalho conjunto entre os/as vários/as intervenientes, sendo que as práticas do conhecimento e da ação são de ordem da “intersubjetividade” e do “interconhecimento” [19]. A criação e a manutenção de pontes entre os indivíduos e a sua comunidade são importantes, pois só assim se irá trabalhar em “direção [a] uma evolução conjunta” [20: 39].

Ao nível da implicação e integração dos sujeitos no processo de mediação sócio-educativa, realizado no projeto de estágio, possibilitou que logo desde o início se trabalhasse na negociação de interesses entre as diferentes ideologias existentes no contexto. Ora, a nossa intervenção no contexto desportivo tornou-se essencial para conciliar interesses e adquirir consensos, através de processos de comunicação e de escuta ativa para com os/as intervenientes, o que permitiu construir um projeto que fosse de encontro às necessidades do contexto e às aspirações dos sujeitos.

Antes de concluir este trabalho é importante fazer uma reflexão sobre a pertinência do contexto para as Ciências da Educação. O facto de o projeto de estágio ter decorrido num contexto desportivo, um contexto em que as Ciências da Educação ainda não têm muita

visibilidade, possibilitou que se desenvolvesse um trabalho em direção à produção da profissionalidade dos/as profissionais desta área.

Com a oportunidade de realizar um projeto educativo de intervenção neste contexto possibilitou que desenvolvessemos competências adquiridas no 1º e no 2º ciclo ao nível da conceção, gestão, organização e execução de projetos, neste caso num contexto de educação não-formal, e ainda, que se desenvolvesse um trabalho de mediação, ou seja, que intervíssemos enquanto Mediadoras Sócio-Educativas e da Formação. A oportunidade de estarem duas pessoas de dois domínios diferentes do mestrado, *Educação e Lazer e Currículo, Escola e Gestão Educacional*, foi uma mais-valia não só a nível pessoal, mas também a nível institucional. O trabalho conjunto possibilitou criar, executar, desenvolver e orientar um projeto educativo muito enriquecedor, pois cada uma teve a oportunidade de pôr em prática saberes adquiridos nas disciplinas da sua área específica. Assim, durante o percurso de elaboração e execução do projeto uma das componentes mais importantes foi a partilha de saberes correspondentes a cada domínio, de perceções, de ideias e de aspirações. Nos casos em que não era compreendido os significados que estavam inerentes às palavras de uma e de outra, recorriamos a outros vocábulos que traduzissem melhor o que era a intenção das palavras, até que essa intenção fosse compreendida. São “crises” que enriquecem e formam um/a profissional, quer a nível pessoal quer a nível profissional, pois geram imperativamente a reflexão sobre as palavras, atribuindo a este percurso o cariz de percurso auto formativo. A nível profissional é fundamental trabalhar para um bom ambiente e, ainda, estabelecer relações positivas com profissionais do contexto onde se trabalha, pois só assim é possível encontrar o nosso lugar e olhá-lo com alguma segurança [18].

REFERÊNCIAS

- [1] RAMOS, Elisabete Gomes (2009) “Mediação sociocultural em contexto escolar”. In Ana Maria Costa e Silva e Maria Alfredo Moreira (Orgs.) *Formação e Mediação Sócio-Educativa – Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores, 109-114.
- [2] ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere (2007) *Mediação dialéctica na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- [3] MENDONÇA, Marília (2002) *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições ASA.
- [4] ANTÚNEZ, S., et. al (1991) *Del projecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Grau.
- [5] VASCONCELOS, Fernando Nuno (1999) *Projecto Educativo – Teoria e Prática nas Escolas*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- [6] MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2006) *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- [7] CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa – Formação.

- [8] NEVES, Tiago (2010) “Modelos de mediação social”. In José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (Orgs.) *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento, 33-43.
- [9] HARDIN, Marie e WHITESIDE, Erin Elizabeth (2009) “The Power of “Small Stories”: Narratives and Notions of Gender Equality in Conversations About Sport”, *Sociology of Sport Journal*, 26, 255-276.
- [10] SILVA, Paula, GOMES, Paula, GRAÇA, Amândio e QUEIRÓS, Paula (2005) “Acerca do debate metodológico na investigação feminista”. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3, 358-370.
http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232005000300012&lng=pt&nrm=iso.
- [11] CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (2010) “A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas”. In José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (Orgs.) *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento, 13-32.
- [12] OLIVEIRA, Ana, GALEGO, Carla e colaboração de GOUDINHO, Laura (2005) *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Lisboa: Acime.
- [13] DIOGO, José M. L. (1998) *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- [14] APPLE, Michael W. (1997) *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: EDUCA.
- [15] CORTESÃO, Luiza (1988) *Escola, Sociedade Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- [16] TRINDADE, Rui (2003a) *Escola e Influência Educativa: O estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º CEB em Portugal*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, dissertação de doutoramento.
- [17] ARDOINO, Jacques (1992) *L’Implication*. Lyon: Voies Livres.
- [18] PINTO, Joana (2008) *Relatório de Estágio: As Ciências da Educação num Contexto Desportivo – Intervenção com Jovens Jogadores dos Escalões de Competição do futebol de Formação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- [19] ARDOINO, Jacques (1997) *Complexité des Sciences de l’Éducation: Une intervention a propos*.
- [20] TORREMORELL, Maria Carme Boqué (2008) *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Crianças-Construtoras de Uma Nova Narrativa Social

Frederico Duarte Lopes¹, Rosa Madeira²

Resumo — A presente comunicação surge a partir de um Projeto de Investigação-Ação Participativa, construído com e por um grupo de 7 crianças entre os 6 e os 12 anos de idade, habitantes num bairro social, situado no distrito de Lisboa. O trabalho de campo ocorreu durante o período de seis meses, entre janeiro e junho de 2009, tendo sido realizados um total de 39 encontros com o grupo de crianças. Durante os encontros, foram construídos pelas crianças um conjunto de produtos comunicacionais, nos quais revelaram os aspetos mais significativos dos seus mundos sociais e culturais, apresentando-os depois a outros grupos de crianças provenientes de contextos diferentes dos seus.

Através dos processos desenvolvidos quisemos privilegiar as crianças, como sujeitos de direitos e atores sociais participantes na leitura e na possível reconstrução da realidade social, em que estão implicadas. Assim, durante o processo de investigação, foi sendo reconstruída a narrativa social deste grupo de crianças, resultando no surgimento de uma nova narrativa social que possibilitou visibilidade identitária dos atores sociais participantes; construção de ação comunicativa em contextos informais; geração de processos dialógicos, de cooperação e de alteridade, criação de momentos de participação infantil e de um espaço de cidadania residual.

Palavras-chave — atores sociais participantes, narrativa social, participação infantil, produtos comunicacionais

INTRODUÇÃO

Esta comunicação resulta de um Projeto de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária. Este trabalho consistiu no relato, socialmente enquadrado e teoricamente fundamentado, de um projeto de investigação-ação-participativa que desenvolvemos com um grupo de crianças residentes no bairro de Pombal, situado no distrito de Lisboa.

¹ Frederico Duarte Lopes concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio de Educação Social e Intervenção Comunitária, no ano letivo de 2009/2010, na Universidade de Aveiro e encontra-se atualmente como Educador Social no Centro de Atividades e Tempos Livres Vitamina para crianças do 1º e 2º ciclo, na Escola Básica e Integrada Dr. Joaquim de Barros, em Paço de Arcos e como colaborador informal com a Faculdade de Motricidade Humana num projeto de investigação sobre a Independência de Mobilidade das crianças. fred.lopes3@gmail.com

² Rosa Madeira é Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro.

O projeto teve como preocupações teóricas e sociais de partida as temáticas da exclusão e da inclusão social, a condição social da infância, a cidadania e os direitos da criança, tendo em especial atenção os direitos de participação infantil. O desenvolvimento deste projeto partiu também da reflexão sobre o possível contributo da animação sociocultural, e mais especificamente do animador na reconstrução de identidades sociais.

A participação e a cidadania das crianças são temáticas nucleares e centrais em torno de todo o Projeto, e assim, as considerações teóricas que lhes correspondem estão presentes no enquadramento teórico deste, tal como, no esclarecimento das opções metodológicas e no próprio relato do processo de investigação-ação participativa desenvolvido.

Nesta comunicação, tal como no Projeto realizado, pretendemos privilegiar este grupo de crianças, inseridas num contexto social de exclusão, como sujeitos dialógicos e atores sociais participantes na leitura da realidade social em que estão implicadas e na (re)construção de uma nova narrativa social, resgatando o seu estatuto de criança-cidadã. Para construir este outro modo de abordagem das crianças, tivemos que refletir criticamente sobre o paradigma de investigação e sobre a abordagem metodológica adotada, no sentido, de, por um lado, desocultar as vozes da infância, e por outro, de envolver as crianças ativamente, como coconstrutoras da ação e do conhecimento no processo de investigação realizado.

Com o objetivo de ressaltar e clarificar o papel deste grupo de crianças como construtores de uma nova narrativa social, esta comunicação será seguida por quatro pontos diferentes que se interligam. Pretende-se fornecer ao ouvinte/leitor os pontos-chave deste percurso construído nas (inter)ações destas crianças, mediadas pelo investigador/animador nos encontros realizados. Neste seguimento, os pontos seguintes desta comunicação são:

2. Uma secção na qual será apresentada a inclusão das crianças como problema social relevante; problema esse que nos propusemos abordar, através da investigação-ação participativa. Serão incluídos alguns contributos teóricos que nos pareceram pertinentes para aprofundar as temáticas consideradas relevantes e para compreender o problema em estudo no seu contexto.
3. Neste ponto será feito uma abordagem teórica de algumas características da metodologia científica adotada, assumindo os pressupostos do paradigma sócio-crítico em que se fundamenta a investigação-ação participativa.
4. Dentro deste número, constará a apresentação da nova narrativa social das crianças, resultado dos dados gerados a partir da memória dos momentos mais cruciais e importantes dos encontros com as crianças. Os materiais mobilizados pelas crianças, e que resultaram na construção de produtos comunicacionais, constituem-se basicamente em instrumentos e suportes para a expressão do vivido pelas crianças individual ou coletivamente e para a produção de documentos que serviram de suporte da memória do vivido e do que foi sendo construído como autoapresentação do grupo, como outro, como sujeito coletivo portador e autor de uma nova identidade— o grupo dos PDP (Putos do Pombal).

5. Neste último ponto, procuraremos refletir criticamente em torno da nova narrativa social construída, como processo de ressignificação de um percurso, constituído por um espaço de gestação de novas memórias nas vidas destes atores sociais. Pretendemos resgatar a sua condição de crianças-cidadãs, através da participação infantil como processo de desocultação das vozes da infância e instrumento libertador da exclusão social e da condição de oprimidos a que estão sujeitos, como crianças socialmente desfavorecidas, e como grupo geracional a que pertencem.

OS CONTEXTOS DE VIDA DAS CRIANÇAS NO BAIRRO COMO PROBLEMA E OPORTUNIDADE DE INTERVENÇÃO: A DESIGUALDADE E A EXCLUSÃO COMO BARREIRAS À INCLUSÃO DAS CRIANÇAS

Devido a um complexo enredo de fatores de ordem económica, social e cultural as crianças que residem neste bairro acabam por reproduzir socialmente, nos seus vários contextos de vida, alguns sintomas de exclusão e de desintegração social, frutos das dinâmicas existentes nesta comunidade.

Frequentemente, o conceito de exclusão surge associado à pobreza, como se tratasse de sinónimos. Contudo, um indivíduo ou uma família poderá estar excluído economicamente, por falta de recursos, mas poderá não o estar socialmente, continuando envolvido com a sua comunidade e grupo de pares. No entanto, a circularidade das causas e das consequências, isto é, a complexidade do fenómeno, faz com que o mal-estar numa esfera da vida do sujeito se reflita noutras, sobrepondo formas de exclusão.

A exclusão social poderá ser entendida como um ciclo de ruturas e de privações que acontecem a vários níveis, condicionando negativamente a narrativa histórico-social dos indivíduos. Segundo Bruto da Costa “no final do percurso, a noção de excluído está a caminho de sofrer o destino da maior parte dos termos que foram consagrados, nos nossos dias, pela mediocridade dos modos intelectuais e universitários: está saturada de sentidos, de não-sentidos e de contrassentidos” [1: 1]. Na sua perspetiva a exclusão social é um fenómeno complexo e heterogéneo, em que não existe apenas uma forma de exclusão, mas várias e que podem ser tipificados pela sua relação com fatores de ordem económica, social, cultural, patológica e por comportamentos autodestrutivos que reclamam ações e políticas de inclusão social [1]

A exclusão social configura-se, assim, como um fenómeno multidimensional, como um fenómeno social ou um conjunto de fenómenos sociais interligados que contribuem para a produção do excluído, tais como o desemprego, a marginalidade, a discriminação, a pobreza, entre outros.

A exclusão comporta um carácter cumulativo, dinâmico e persistente, encerrando no seu núcleo processos de reprodução, nomeadamente, através da transmissão geracional e evolução, pelo surgimento de novas formas, que garantem a sua persistência, constituindo

simultaneamente causa e consequência de múltiplas ruturas na coesão social, exibindo sintomas de fragmentação social. A exclusão da infância é uma das novas formas de exclusão que surge ferozmente nesta pós-modernidade de globalização.

“Sarmiento, Soares e Tomás [2] referem que a globalização proporciona uma maior proximidade entre os indivíduos, sobretudo pelos avanços tecnológicos na área da comunicação. Paradoxalmente, o mundo parece ter-se tornado mais complexo e a sociedade apresenta-se mais desigual e heterogénea. A desigualdade marca sobretudo os grupos sociais mais frágeis que continuam a ser excluídos e ocultados das arenas e dos centros de decisão. O grupo social geracional das crianças insere-se obviamente neste quadro de desigualdade de exclusão e na impossibilidade de protagonismo “.

Fernandes e Tomás sustentam que apesar da construção de consensos sobre os direitos das crianças, adotados a nível global, apesar de todas as transformações positivas de melhores condições de vida das crianças, persistem os fatores e as condições de exclusão das gerações mais jovens face aos direitos sociais, baseados em condições estruturais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade /geração [3].

Sarmiento identificou quatro espaços estruturais de exclusão da infância, com base nos espaços estruturais defendidos por Boaventura Sousa Santos: o espaço da produção que foca a relação das crianças com o trabalho e com a distribuição da riqueza – defende o autor que “as condições da modernidade tardia criaram condições para a sua generalização [do trabalho infantil]” seja nos países periféricos com a sua mão de obra barata e situações de pobreza extrema, quer nos países centrais com a indústria da publicidade e do espetáculo; o espaço doméstico onde as transformações familiares afetam as crianças; o espaço da cidadania onde salienta a escola e a esfera política; e o espaço comunitário onde se evidencia as relações de pares e as “culturas infantojuvenis” [4]

Podemos encontrar a referência a todos estes fatores associados à exclusão social e à exclusão da própria infância na caracterização do Bairro do Pombal que elegemos como nosso contexto de investigação e intervenção social neste trabalho.

Partindo dos pressupostos que os mundos sociais e culturais destas crianças são permeáveis a estas dinâmicas, e da inexistência de um espaço, ou de um contexto no qual seja possível construir ações comunicativas em contextos informais e espaços de exercício de cidadania residual, surgiu a ideia de desenvolver um projeto com as crianças no qual elas se tornassem atores sociais participantes e pudessem manifestar as suas próprias ideias e opiniões sobre os seus mundos sociais e culturais.

“Fernandes e Tomás [3] referem que no início do século XXI procura valorizar-se a imagem de criança cidadã”. Ao olharmos a infância como uma construção social na qual as crianças são vistas como indivíduos com direitos próprios e como atores sociais, estaremos a resgatar o que existe de mais valioso nos mundos sociais e culturais das crianças.

Nesta 2ª modernidade a participação infantil assume-se como mote fundamental para a mudança positiva do mundo em que vivemos, tal como foi postulado na Cimeira Mundial da Infância, por Fernandes, em 2002, que é crucial “... *mudar o mundo, não só pelas crianças, mas acima de tudo com a sua participação*” [5: 27].

O processo de transformação das crianças em atores sociais dialógicos, coconstrutores de ação comunicativa foi sustentada a partir da teoria de Habermas, opondo a racionalidade hermenêutica, que “procura resgatar os padrões comunicativos e simbólicos de interação que tornam possível a sua apreensão, moldada nos significados individual e subjetivo” [6: 2], à racionalidade comunicativa, que sustenta ser no reconhecimento das intersubjetividades a trama a partir da qual o diálogo se constrói e se gera.

Na oportunidade de intervenção, gerada pelo horizonte de possibilidade de mudança social e desenvolvimento comunitário inerente ao processo de construção de uma nova narrativa social destas crianças, pretendeu-se apelar à participação infantil e à consolidação do estatuto de criança-cidadã, num mundo que, também, deverá ser pensado e narrado pelas próprias crianças como sujeitos dialógicos, coconstrutores dos seus próprios processos sociais e históricos.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

A necessidade e a possibilidade de Escuta das Crianças: a Investigação-Ação Participativa como ação metodológica de regresso aos lugares da Participação e da Cidadania

A escuta ativa da perspectiva da criança é um critério de estudo acerca do trabalho infantil, sobretudo em alguns países em desenvolvimento. A investigação, nesta matéria, veio denunciar os sentimentos dos mais afetados pelo trabalho infantil, baseando-se na convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, concluindo que os efeitos psicológicos prejudiciais do trabalho é de valor limitado, ou seja, as crianças não são apenas vítimas passivas afetadas pelo seu trabalho, mas sim atores sociais que dão sentido ao seu trabalho físico e social, negociando com pais, colegas, patrões e clientes filtrando o melhor das circunstâncias, ao mesmo tempo que moldam as suas vidas de trabalho, e são moldadas por elas. O trabalho não afeta apenas os jovens, mas faz parte da sua atividade e torna-se parte da sua identidade.

Conclui-se, desta forma, que os modelos científicos de pesquisa tradicionais, que tratam a criança como objeto da pesquisa, deram lugar a outras linhas de investigação que enfatizam a criança enquanto ator social e cultural.

A mudança social do estatuto da criança, impele a uma alteração metodológica, posicionando-a de sujeito (ou objeto) a criança enquanto participante.

Contudo, o respeito pelo estatuto da criança, enquanto ator social, não diminui as responsabilidades do adulto, antes, coloca novas responsabilidades na comunidade adulta no sentido da estruturação do ambiente da criança, na condução do seu comportamento para que permita a sua participação social de modo consistente com a sua compreensão.

A mudança de paradigma na investigação com crianças tem implicações diretas na questão da participação infantil e na inclusão das crianças no âmbito do desenvolvimento sustentável das sociedades. Através da mudança de paradigma, as crianças passam a ser

encaradas como atores sociais participantes, de direitos próprios, dotadas de ação e de voz e que manifestam os seus próprios mundos sociais e culturais.

Desta forma, segundo Fernandes, as crianças estão “integradas nos processos de investigação onde participam em parceria, mais ou menos consolidada, com os adultos” [5: 26]. Ainda segundo esta autora, “tem sido a sociologia da infância a sustentar este enfoque, que privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efetivo acerca das mesmas “[5: 26].

Partindo do Paradigma emergente Sóciocrítico (Arnal, Rincón & Latorre(1992)³ que visa a transformação da estrutura das relações sociais, e dos pressupostos de investigação da Sociologia da Infância, nos encontros com as crianças foi usada a investigação-ação participativa, recorrendo a técnicas participativas, enquadradas na Animação Sociocultural.

A Investigação-ação Participativa é uma metodologia orientada para a melhoria da prática que tem como objetivo básico e essencial a decisão e a mudança., no sentido da obtenção de melhores resultados no que se faz; e facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com os quais se trabalha. Assim, o investigador/animador adotou uma postura de vigilância crítica e de autorreflexão das práticas implementadas, no sentido do reajustamento das estratégias de ação em função das necessidades e problemas que o grupo se foi debatendo, no decurso dos encontros realizados.

Segundo Matos (2004)⁴, a investigação-ação é “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção”.

Do contexto e das opções metodológicas ao desenho da reconstrução da narrativa social das crianças

O horizonte de possibilidade sobre o qual a nova narrativa social destas crianças foi construída, foi a mudança social e o desenvolvimento comunitário, a promover através da conscientização do papel das crianças do Bairro do Pombal, enquanto atores sociais participativos e da sua capacitação, através do empoderamento e resiliência que advém dos processos de tomada de decisão, num contexto social desfavorável.

O trabalho de campo ocorreu entre janeiro e junho de 2009, tendo sido realizados um total de 39 encontros com o grupo de crianças. A sede da Associação de Moradores do bairro do Pombal pôde ser apropriada pelo grupo como o seu espaço sede. Houve momentos em que a ação do grupo estendeu-se ao espaço exterior, à rua e a locais diversos do bairro, mas

³Consulta feita em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=3159>

⁴ Autor citado em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf

também à casa das crianças, e, num último momento, ao espaço do Fun Center e da Associação de Moradores de outro bairro.

Os espaços físicos apropriados pelas crianças durante o processo de investigação não são entendidos como simples cenários, mas como contextos da ação comunicativa, materializada como memória e conteúdo da narrativa identitária do grupo, como atores sociais e membros da comunidade residente no Bairro do Pombal.

As ações previstas foram pensadas, desenvolvidas e continuamente avaliadas como pretexto e contexto para a ação comunicativa com e entre as crianças do grupo e entre estas e o exterior. A nossa preocupação foi garantir condições de sustentabilidade de um processo contínuo de escuta das crianças, em que a sua perspectiva sobre a realidade possa ganhar audiência e visibilidade social, constituindo assim um novo espaço que qualificamos como de “cidadania residual” dentro do seu quotidiano estruturado pelo tempo da família e da escola, no desempenho do seu papel de filho/a e aluno/a e como membro da Comunidade.

Os recursos mobilizados e apropriados no desenvolvimento do Projeto partiram fundamentalmente do próprio grupo das crianças e do investigador, das suas experiências e memórias e do espaço sede.

Embora na fase inicial os recursos tivessem sido construídos pelo investigador, designadamente as caixas de cartão com mensagens escritas sobre os direitos de participação das crianças e sobre os propósitos do projeto, o restante material constou em: folhas de papel A4, papel de cenário; material de expressão gráfica e plástica bastante simples, tais como as canetas, os lápis de cor, os marcadores e instrumentos de construção de novos materiais como por exemplo a tesoura e cola, bem como de material de registo áudio e visual tal como a máquina fotográfica digital, máquinas fotográficas descartáveis, máquina de filmar digital, o gravador de áudio do computador e auscultadores. Foram também utilizadas capas para organizar material diverso para a elaboração do portefólio. De notar também a frequência do recurso ao computador e num dos casos a internet.

A Calendarização inicial do Projeto previa a realização de sessões bi-semanais entre os meses de janeiro a junho de 2009, em horários a combinar com as crianças, num percurso construído em três fases. Uma primeira que teria a duração de dois meses, consistiria no trabalho exploratório, na reconstrução da problemática proposta para o estudo com os dados do contexto e na constituição e observação do grupo de crianças. A segunda fase estava prevista como momento de construção dos *produtos comunicacionais* simbólicos, físicos e de análise dos mesmos a partir da escuta das crianças e da interpretação dos registos construídos através da observação e de conversas com as crianças. Depois desta fase, que teria a duração de três meses, entraríamos na fase final em que previmos o alargamento do âmbito da comunicação a outros grupos; comunicação que seria motivada e mediada pela proposta de intercâmbio dos produtos comunicacionais criados para a apresentação de si mesmos, em encontros a realizar dentro e fora do Bairro de residência das Crianças dos grupos.

Interpretação dos dados gerados durante a investigação através da resignificação da narrativa como percurso histórico-social

De forma a revisitar e interpretar os dados gerados no processo de construção dos produtos de comunicação, e o que foi vivenciado com as crianças, enquanto atores participantes no processo de investigação-ação participativa, foram escritas notas de campo de cada encontro realizado. Através destas memórias dos encontros e retomando a referência ao contexto social e ao contexto teórico, que justificaram esta investigação -intervenção social, pretendemos confrontar o conhecimento social que pudemos construir em 39 encontros com os Meninos e Meninas do Bairro do Pombal. Como apoio a esta tarefa, em que ressignificámos o percurso de intervenção como processo de investigação-ação, a interpretação dos dados gerados teve a seguinte orientação (i) escolha dos encontros que, sob um ponto de vista intersubjetivo considerámos mais relevantes, ou mais ricos em conteúdo para análise e reflexão crítica (ii) agrupamento dos mesmos em subcapítulos, tendo por referência uma problemática específica (iii) recontextualização teórica e apropriação reflexiva das notas de campo.

O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DA NOVA NARRATIVA SOCIAL

As atividades realizadas nos encontros com e pelas crianças tiveram por base a construção de produtos comunicacionais, nos quais as crianças dão a conhecer as suas visões dos seus mundos sociais e culturais, tendo por objetivo apresentarem-se a outros grupos de crianças provenientes de outros contextos diferentes dos seus.

Nestes processos desenvolvidos as crianças foram os protagonistas da ação e os seus contextos de vida foram valorizados positivamente, procurando-se estabelecer um sentido de alteridade. Nestas interações as crianças foram apoiadas e mediadas pela figura do investigador/animador.

Neste seguimento, os materiais mobilizados pelas crianças, e que resultaram na construção de produtos comunicacionais, constituem-se basicamente em instrumentos e suportes para a expressão do vivido pelas crianças individual ou coletivamente e para a produção de documentos que serviram de suporte da memória do vivido e do que foi sendo construído como autoapresentação do grupo, como outro, como sujeito coletivo portador e autor de uma nova identidade.

Os produtos comunicacionais construídos e os processos gerados pelo grupo dos “Putos do Pombal” (PDP) foram dotados de uma dimensão física e ao mesmo tempo simbólica inerente. Numa sequência temporal, ao longo do projeto, os produtos de comunicação foram os seguintes:

1. O mapa do bairro feito em papel de cenário.
2. O dossiê do grupo.
3. Os cartazes individuais de autoapresentação.

4. O cartaz dos direitos e deveres.
5. Os cartazes de autoapresentação do grupo dos PDP.
6. Os emails enviados aos outros grupos de crianças.
7. O filme dos PDP.
8. A recepção, no bairro do Pombal, dos grupos de crianças do Talude e do Prior Velho pelo grupo dos PDP.
9. O “cartaz dos amiguinhos” no qual as crianças dos PDP registaram a memória coletiva do encontro com os dois grupos de crianças.
10. As entrevistas realizadas individualmente, exceto uma feita com duas crianças, usando como base um documento digital criado pelo animador com as fotos tiradas durante os encontros do projeto, partilhando com as crianças os conteúdos do documento, no sentido de possibilitar a reapropriação simbólica de todo o processo gerado.
11. Apresentação ao grupo do conteúdo final do documento digital para funcionar como memória coletiva de todo o processo gerado. O formato do documento foi de um DVD constituído pelo filme dos PDP e pela apresentação em *powerpoint*, com as fotografias complementadas com os comentários e opiniões das crianças emitidas nas entrevistas.
12. O segundo encontro entre os PDP e os grupos de crianças do Talude e do Prior Velho, no Bairro do Talude.

Os produtos comunicacionais como mediação e reinvenção possíveis dos mundos sociais e culturais das crianças

Através da construção dos processos e produtos comunicacionais foi possível que estas crianças ressurgissem como co-construtoras de ação comunicativa em contextos informais, atores participantes de uma nova narrativa social.

Desta forma, foi constituído um novo espaço qualificado de “cidadania residual” dentro do quotidiano destas crianças, estruturado pelo tempo da família e da escola, no desempenho do seu papel de filho/a e aluno/a e como membro da Comunidade.

A construção de um caminho entre “pontes” e “barreiras” nos encontros com as crianças

A Sociologia da Infância, a emergência do paradigma sócio-crítico, e a própria metodologia de investigação-ação participativa exigem o acolhimento dos pontos de vista dos diversos interlocutores que constituem o espaço social e cultural, como garantia da possibilidade de desenvolvimento da intersubjetividade. Neste sentido, desde que me apresentei pessoalmente, apresentei o projeto e formulei o convite às crianças, procurando criar condições que permitissem a expressão e partilha das opiniões e pontos de vista de cada um

e de todos com o intuito de, tal como Santos, minimizar as diferenças sociais, culturais, económicas que desenham a relação de poder, possibilitando uma mediação entre as lógicas simbólicas presentes [7].

O que nos apercebemos foi que estávamos a iniciar um percurso conjunto de exploração de pontes e de superação mais ou menos bem-sucedida, através da reconstrução permanente dos papéis de animador e investigador, num campo marcado pela pobreza e pela precariedade de horizontes de possibilidade de ação, para a realização de aspirações concorrentes e ausentes no presente e no contexto social imediatos.

A superação das relações de opressão interiorizadas pelas crianças

O facto de estas crianças serem provenientes de um bairro onde a exclusão social é forte e o capital social é baixo, combina um conjunto de condições para que elas se reconheçam e interiorizem o estatuto de oprimidas. Estatuto que é evidenciado socialmente pelos pais e outros cuidadores destas crianças, mas também pela própria escola. Embora atualmente todas as crianças passem muitas horas no contexto escolar e a escola tenha um papel indiscutível na sua educação formal, a cultura escolar desvaloriza as disposições das crianças para o desempenho do papel de atores sociais e coconstrutores do conhecimento sobre a realidade. Torna-se assim bastante difícil para estas crianças libertarem-se da sua condição (imposta) de oprimidos.

Durante os 39 encontros realizados com as crianças, houve alturas em que sentimos que as relações interpessoais entre os vários elementos estavam fragmentadas e eram pouco consistentes. Esta perceção levou-nos a reforçar o nosso empenho em sustentar processos de (inter) ação comunicativa com e entre as crianças, no contexto informal do grupo. Só aos poucos pudemos vislumbrar a possibilidade de exploração e desenvolvimento de “espaços de cidadania residuais” à medida que as crianças se descobriam como atores sociais realmente participantes nas decisões que orientaram o processo.

A exigência do reconhecimento dos seus mundos de vida

Foi no 6º encontro que descobrimos o valor da pertença de algumas crianças à equipa de futebol. Trata-se de um aspeto simbólico importantíssimo na vida destas crianças. Penso que para além do convívio e diversão proporcionados, os contextos dos treinos do futebol representam um espaço de sociabilidade e de socialização que tornam possível que elas habitem mundos sociais e culturais próprios, construídos nas suas interações quotidianas.

Para o grupo de crianças que frequentava o grupo, pertencer à equipa parecia ser mais importante do que a própria atividade de jogar. O pertencer à equipa parecia ser uma questão identitária, que alimentava o sentimento de uma pertença coletiva, que era reconhecido dentro da comunidade onde viviam e que atuava como mediação nas relações

interpessoais entre as crianças e os jovens. Este reconhecimento estabelecia uma diferença de poder entre as próprias crianças o que, em alguns momentos gerava dificuldades na manutenção de contextos informais de interação simétrica entre nós e as crianças e entre as próprias crianças do grupo.

A (re)construção de si mesmos como sujeitos com voz e vez

Retomamos Sarmiento, concordando quando este sustenta que o reconhecimento dos direitos de participação das crianças na construção do espaço público é pela mobilização expressiva da sua opinião, segundo modalidades e fórmulas imaginativas e diversificadas [4].

Neste seguimento, e de forma a orientarmos a nossa (inter) ação dialógica, comunicativa e participativa, propusemos ao grupo o desafio de se autoapresentarem a outros grupos de crianças, usando formas de expressão e linguagens mais apetecíveis e mais lúdicas, do ponto de vista das crianças. Para tal, convidámos as crianças a: construírem um mapa do seu bairro em papel de cenário; fotografarem o seu bairro e os lugares mais significativos para eles; construírem cartazes com as fotografias tiradas; documentarem o bairro através da construção de um pequeno filme.

Consideramos que a adoção deste tipo de estratégias comunicativas, possibilitou a reconstrução das lógicas simbólicas infantis, bem como, o surgimento de momentos de participação infantil. Este processo legitimou o nosso enfoque no reconhecimento dos direitos de participação das crianças.

Ao assegurar que as condições acima descritas estavam salvaguardadas naquele momento, sentimos que estávamos a caminho de conseguir que as crianças vivessem uma experiência significativa de protagonismo; experiência que implica a existência de três condições: a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil, sustentado no enfoque defendido por Fernandes e Tomás [3].

A fotografia como forma de olhar o mundo de dentro do grupo para fora

Uma das atividades para a qual desafiámos as crianças do grupo foi a de fotografarem os locais, aspetos e conteúdos mais significativos do seu bairro, de forma a construírem um cartaz coletivo representativo dessas temáticas. As crianças usaram máquinas descartáveis para este efeito e as fotografias trazidas por cada uma foram objeto de seleção pelo grupo.

A escolha das fotografias foi feita pelas crianças. Pudemos observar as estratégias experimentadas por elas para gerarem consensos e tomarem decisões. Começaram por explorar e conversar sobre o conteúdo das fotografias disponíveis, discutindo a relevância de cada imagem.

Depois de selecionadas pelo grupo, as fotografias constituíram um bom “mote” de diálogo informal entre elas e nós. Puderam falar mais abertamente (i) sobre a escola: as salas

de aulas que têm ou que vão ter quadros interativos e os resultados das provas de aferição e dos testes (ii) sobre o bairro, em especial a garagem onde se enchem as bolas de futebol e os pneus da bicicleta; o parque infantil, o campo de futebol e as ruas representados como espaços de brincar; a creche e os prédios novos que fazem o bairro maior, os automóveis das fotografias (iii) sobre os amigos ausentes (iv) sobre os direitos e deveres dos participantes do projeto,

Os PDP como realizadores e atores do filme sobre o bairro do Pombal

A realização do filme surgiu como projeto no 23º encontro com as crianças. No encontro seguinte começaram a imaginar os espectadores do filme: os meninos e meninas dos grupos do Talude e do Prior Velho e do Bairro do Pombal. Experimentaram o uso da câmara de vídeo fazendo gravações no interior da sede. Gostaram da experiência de filmarem, de serem filmadas e visualizarem-se nas imagens. No dia marcado encontrámo-nos à tarde para fazer as filmagens no bairro.

As crianças filmaram-se a brincar umas com as outras. Apresentaram-se pelo nome diante da câmara. Filmaram o campo de futebol “velho” depois de atravessar todo o bairro. Conversaram sobre os locais que avistavam, filmaram toda a zona envolvente. Registraram, também, as próprias brincadeiras em que se iam envolvendo uns com os outros durante o percurso, tal como a escola que alguns deles frequentam.

Neste percurso o grupo foi conversando sobre o campo de futebol, que compararam com outros campos que conhecem e conversaram sobre a escola, sobre os vários espaços, desde as salas de aulas, ao recreio, a zona do lanche, fazendo também referência às árvores de fruto e aos morangos plantados junto de um dos muros da escola.

A seleção das imagens foi preparada por uma explicação sobre alguns aspetos técnicos da produção que foi executada pelo animador/investigador. As crianças aceitaram o procedimento e deram início à escolha do material significativo em cada ficheiro, depois de visualizarem na íntegra todos os conteúdos filmados. Discutiram sobre a relevância e pertinência dos conteúdos que achavam que deveriam incluir no filme, em função do que queriam dar a conhecer aos outros grupos.

A (re)construção de espaços de intersubjetividade e de valorização da linguagem na construção de um sujeito coletivo

A construção de um sujeito coletivo, ou antes de uma identidade própria do grupo foi e passou a ser uma preocupação nossa e motivo de investimento contínuo na geração de contextos e processos de (inter)ação comunicativa. Com a animação de conversas em contextos de comunicação informais pretendíamos que as crianças o reconhecessem como espaço de cidadania residual. Vimos também na mobilização do grupo em torno da

construção de materiais de autoapresentação de si mesmos e do Bairro, através da construção coletiva de “produtos comunicacionais”, a possibilidade das crianças experienciarem esta identidade através da apropriação coletiva de materiais comuns, de desenvolverem relações de cooperação, de tomarem decisões, e dialogar com um outro posicionamento, face aos adultos, afirmando-se assim como grupo geracional.

No curso do projeto procurámos aprofundar estas relações de alteridade e de empoderamento do grupo como “relação dialógica”. Gustavsen, citado por Lima, caracteriza-a como

uma relação em que todos os participantes podem participar em condições de igualdade reconhecida em termos de estatuto e de validade da sua experiência; relação esta que promove a ajuda mútua na compreensão do que está em causa em dada situação-problema e na qual todos os sujeitos são convidados a participar de forma ativa e a aceitar argumentos que possam ser melhores do que os seus. Trata-se de uma relação que toma como ponto de partida a experiência e o cruzamento não unidirecional da comunicação, no sentido de integrar progressivamente as divergências e acionar plataformas orientadas para a ação conjunta [8: 176]

A construção de um espaço de cidadania residual

A criação de oportunidades, de momentos, ocasiões e processos de descoberta de si foram um caminho a percorrer no estabelecimento de relações de alteridade entre as crianças. Contudo, considerámos que seria extremamente dignificante para elas encontrarem-se com outros grupos de crianças, que seriam percebidos como iguais, e apresentarem-se como novo sujeito coletivo identitário, portador de uma nova narrativa social. Considerámos que só dessa forma, estas crianças poderiam resgatar a sua condição de criança-cidadã; pois estaríamos a envolvê-las num outro enredo, num enredo dialógico que possibilitaria apresentar ao outro as suas perspetivas dos seus mundos sociais e culturais próprios, e por outro lado, conhecer o outro, as suas opiniões e perspetivas.

Neste contexto informal de ação comunicativa, de alteridade dialógica poderiam ressignificar os espaços sociais que estruturavam as suas vidas como sujeitos participantes na construção social e histórica da realidade em que viviam.

Assim, conhecer os outros grupos, resultou num processo de dar sentido e significado real às construções simbólicas efetuadas durante o processo de investigação por este grupo de crianças.

A ressignificação do percurso narrativo social construído

Todo o processo de investigação foi atravessado por alguns dilemas e descontinuidades. Restava saber se o que para nós tinha sido um percurso significativo, construído a partir do

diálogo com este grupo de crianças em circunstâncias tão difíceis e inesperadas, fazia parte das suas ainda curtas histórias pessoais vividas num contexto tão constrangido pela pobreza. Haveria algum significado que pudesse ser resgatado através da reconstrução narrativa do percurso de investigação ação participativa desenvolvido com elas? Não o fazer não significaria roubar às crianças a “coautoria” de uma história, construída como possibilidade, no encontro com elas?

Queríamos devolver a nossa experiência e permitir que cada criança se apropriasse também de todo o processo, o que lhes permitiria refletir, enriquecer com novos elementos e dar outro sentido, o seu próprio sentido aos vários momentos vividos.

Mais uma vez, tínhamos em mente, o resgatar da sua condição de sujeito, dando visibilidade social ao seu estatuto como atores sociais, e consolidar as memórias de si mesmos como sujeito coletivo que foi sendo construído e ganhou voz ao longo de todo o processo.

Neste sentido, decidimos devolver às crianças imagens que havíamos retido sobre a nossa interação comunicativa, materializada em alguns “produtos comunicacionais”, ou seja, nas produções materiais criadas para comunicarmos entre o nós coletivo formado e comunicarmos com os outros.

A estratégia utilizada para tal efeito, consistiu na preparação de um conjunto de slides com fotografias dos vários momentos do processo. De seguida, convidei as Crianças duas a duas para conversarem comigo sobre a História que tínhamos vivido em conjunto. Munido de um guião discreto para uma entrevista informal encontrei-me com elas, duas a duas e em alguns casos com uma de cada vez. Todas tiveram oportunidade de falar sobre os momentos vividos durante o projeto. Este processo foi documentado e devolvido ao grupo em formato digital (dvd), juntamente com o filme realizado pelos PDP.

O PONTO DE CHEGADA DE UM PERCURSO E UM NOVO PONTO DE PARTIDA

Durante o processo de investigação conduzido surgiram vários constrangimentos de ordem endógena e exógena que nos levaram a questionar estratégias de ação que adotámos, como investigador/animador num contexto de exclusão e de pobreza, num bairro onde nos pareceu fundamental gerar novos contextos de interação social “positivos”, para reinventar a possibilidade de diálogo entre crianças e entre estas e os adultos da Comunidade e para além dela.

Acreditamos que as crianças podem e devem participar neste processo de tomada de consciência dos constrangimentos que opõem obstáculo ao seu desenvolvimento e ao desenvolvimento das suas comunidades, através da prática de diálogo e de conscientização proposto por Paulo Freire. Sem esta tomada de consciência crítica não nos parece possível que as crianças, enquanto atores sociais, possam exercer plenamente os seus direitos de cidadania e assumir a sua subjetividade enquanto Crianças, ou seja enquanto grupo geracional, distinto dos adultos.

Por sabermos que a dimensão identitária, das crianças enquanto grupo geracional, está dependente da sua visibilidade no seio da comunidade envolvente, procurámos criar condições para a emergência de uma outra narrativa das crianças sobre si mesmas, neste percurso de investigação. Tentámos criar as condições mínimas para que este percurso constituísse uma espécie de palco e ao mesmo tempo um espaço de “gestação” de novas memórias, nas vidas destes pequenos atores sociais. Memórias que um dia os encorajasse a superar a condição de oprimido, através da conquista do seu novo lugar numa sociedade desigualitária que os discrimina, estigmatiza, marginaliza, define como dependentes e exclui como cidadãos e cidadãs.

Acreditamos na possibilidade de construção de contextos informais onde se desenvolva uma ação comunicativa, que recrie espaços – eventualmente residuais– de cidadania também residual, mas concretos. Apesar dos constrangimentos referidos, foi possível vivenciarmos coletivamente a experiência de coconstrução do que designamos como produtos comunicacionais. Este foi um contexto gerador de processos dialógicos, de cooperação e de desenvolvimento do sentido de identidade /pertença e de diferença/ alteridade, face a outras crianças e a outros bairros nas mesmas condições de desvantagem que põem em causa o estatuto da criança-cidadã, cuja voz e ação mantém-se ocultada pela privação e adversidade do meio em que crescem.

Ao longo deste projeto fomos capazes de pensar a inclusão como oportunidade e exigência de que as crianças sejam reconhecidas e investidas como atores sociais; como protagonistas da inserção das suas próprias experiências, narrativas e percursos de vida, na comunidade e para além dela, tendo presente que as suas experiências são comuns e contemporâneas às experiências de outras crianças que vivem em outros contextos, eventualmente mais alargados.

Em futuros projetos seria importante arranjar mecanismos, que fizessem ouvir as opiniões e os pensamentos das crianças sobre a sua realidade próxima e distante, e que a escuta desta voz tivesse um impacto no espaço público, sem o que não será possível resgatar plenamente a sua cidadania. Parece-nos que os direitos de participação das crianças, poderão ser tanto mais conversados e concretizados quanto os processos informais de animação puderem ser vividos e reforçados a nível da educação formal, no trabalho realizado na escola, por ser este o espaço estrutural em que o Estado exige o cumprimento de mínimos éticos universais, que muitas vezes são desvalorizados nas relações das e entre comunidades.

Acreditamos que a narrativa que construímos com os Putos do Pombal foi social e nova, uma vez que todos os processos desenvolvidos e os produtos comunicacionais que construímos “entre nós” fazem parte das nossas memórias vividas, e da memória que o Bairro não pode apagar por fazerem parte integrante na narrativa de vida que estas crianças um dia poderão contar. Estas novas Memórias, edificadas ao longo da nova narrativa social, resignificaram pequenas coisas dos mundos sociais e culturais que estas crianças partilham entre si, e que contradizem a sua disposição de conformidade passiva à condição de oprimidos, a que estão sujeitas pela exclusão social das suas famílias e pela exclusão da infância nesta segunda modernidade.

REFERÊNCIAS

- [1] BRUTO DA COSTA, A (2006). Exclusões sociais. *Comunicação no ICSW, 32nd International Conference on Social Welfare* em dezembro 4, 2007, de <http://www.icsw.org/global-conferences/global-conf-intro.htm>
- [2] SARMENTO, M. J, SOARES, N. e TOMÁS, C (2006). "Participação social e cidadania das crianças". In David Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 141-159.
- [3] FERNANDES, N. e TOMÁS, C (2004). "Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância". In Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara, *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 35-162.
- [4] SARMENTO, M. J (2002). "Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável.", *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 13-32.
- [5] FERNANDES, N. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, 25-40. <http://www.curriculosemfronteiras.org/>
- [6] BRENNAND, Edna G de G. (2001) Tecendo os fios da sociedade: reforçando os nós da interação Freire-Habermas. <http://www.scribd.com/doc/16367341/Tecendo-Os-Fios-Da-Sociedade-do-Os-Nos-Da-Interacao-FreireHabermas>
- [7] SANTOS, Irene. (2004). Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana. Lisboa: Educa.
- [8] LIMA, R. J. S. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... ...com os pés assentes na terra*-Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Tecendo Cidadania(s) no Jardim de Infância: Contributos para a participação efetiva das crianças

Helena Brás¹, Rui Trindade²

Resumo — O presente artigo pretende estimular o debate em torno da importância da educação na construção da cidadania. Esta reflexão, pretendendo ultrapassar os discursos retóricos, equaciona especificamente o jardim de infância como um espaço-tempo de vivência de primeiras experiências de vida democrática.

A articulação entre a lógica educativa e os direitos da criança, conduz-nos a um questionamento crítico dos processos educativos capazes de reconhecer a criança como um cidadão “hoje” e não como um “futuro cidadão”. Importa então discutir alguns dos meandros quer teóricos quer empíricos que fomentem e deem visibilidade às possibilidades de se construírem, com as crianças, espaços de cidadania ativa. A partir da observação do quotidiano de um jardim de infância, pretendeu-se resgatar conhecimentos acerca das competências das crianças nas formas de participação e das possibilidades dessa participação.

A revisão da literatura aportou-se sobre a construção histórico-cultural da infância, sobre participação infantil e sobre elementos conceptuais centrais da abordagem sociocultural construtivista. Ao longo deste percurso de pesquisa, as crianças contaram-nos, através dos seus “cem modos” de falar, de fazer e de sentir, que são capazes de participar ativamente na sua *polis*, tanto mais quando os espaços e as dinâmicas se conjugam para celebrar a participação e a interatividade.

Palavras-chave — Cidadania, criança, jardim de infância, participação.

INTRODUÇÃO

Intervir em Educação pressupõe para nós, que essa intervenção seja o mais precoce possível. Reconhecer a educação pré-escolar como a 1ª etapa da Educação Básica, pressupõe também fazer desta fase, a primeira, na construção de um projeto de cidadania. Mas se a cidadania, segundo Sacristán, consiste numa cultura a ser construída, praticando-a e problematizando-a, que processos educativos são capazes de criar essa cultura cidadã [1]?

¹ Helena Brás concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, no ano letivo de 2009/10, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente a exercer funções de coordenação numa escola do 1º ciclo / Jardim de Infância. helenarbras@gmail.com

² Rui Trindade é professor associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIEE. trindade@fpce.up.pt

Ancorados numa conceção de infância que reconhece a criança como ator social e sujeito de direitos e admitindo também que este reconhecimento não tem sido um processo célere e pacífico, partilhamos da convicção de Monteiro de que uma das missões do século XXI será a “de fomentar a garantia de uma dupla consciencialização, isto é, das crianças enquanto sujeitos de direitos ativos e participativos; e dos adultos, enquanto promotores de espaços e dinâmicas onde as crianças se desenvolvam nessa perspetiva [2].

Os desafios que se colocam no campo educativo, nomeadamente no contexto tão peculiar como o do jardim de infância, levantam então algumas questões às quais pretendemos responder:

- 1) Que caminhos trilhar numa educação para a cidadania no jardim de infância sem comprometer a apropriação dos saberes e os direitos das crianças, nomeadamente o direito à participação?
- 2) O trilho de uma lógica de normalização pedagógica, de um inculcar de normatividades que distinguem o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, de treino de práticas assertivas para a construção de um ser apto a viver em sociedade?
- 3) O trilho de uma lógica de construção de processos de escuta e cooperação que conduzam à participação nas respetivas comunidades de aprendizagem?

De acordo com Sarmiento, “Conhecer “as nossas” crianças é (...) condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa” [3: 1]. Empenhados nesse “conhecer”, iniciamos a nossa perscruta através de dois caminhos. *O estudo empírico*, sustentado numa metodologia qualitativa e com recurso à observação participante, dirigiu a sua atenção para um momento de rotina diária de um jardim de infância, procurando desta forma, compreender “lógicas de ação” promotoras e respeitadoras da agência das crianças. *A revisão da literatura* aportou-se na Sociologia da Infância, Convenção sobre os Direitos da Criança e na conceptualização sobre cidadania e participação.

Da reflexão destes campos emergem outros contributos teórico-conceptuais tais como as perspetivas das pedagogias participativas, nomeadamente as socioculturais construtivistas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A emergência de uma nova conceção da infância: do ser que não fala ao ser que participa...

Os estudos empenhados no resgate das conceções de infância ao longo da história são unânimes em esclarecer, que desde os primeiros registos históricos sempre existiram crianças. No entanto, o sentimento de infância e o reconhecimento de infância como

categoria social é uma ideia moderna. Sarmiento acrescenta “se houve sempre crianças, (...) não houve sempre infância” [4: 14].

Esta ideia e “sentimento da infância” são o resultado de um longo e moroso processo que, o historiador Philippe Ariès [5] nos ajudou a deslindar nomeadamente através de um estudo pioneiro acerca da história da infância.

De acordo com o referido historiador, a infância durante grande parte da Idade Média foi colocada no mesmo patamar que outras faixas etárias: a criança nada mais era do que um adulto em miniatura, em processo de crescimento – teoria da criança *homunculus*. O alheamento a que a infância era remetida era congruente com a etimologia da palavra originária do latim *in-fans* que quer dizer aquele que não fala, que não tem palavra. Desprovidas de fala, de voz, de identidade própria, de estatuto social, as crianças da Idade Média eram “remetidas para o limbo das existências meramente potenciais” [6]. Estes “seres biológicos” em espera, “apêndices de gineceu” eram também associados a servidão: nos últimos séculos medievais, o termo mais usado era *fanciullo*, diminutivo de *fante*, sinónimo de criado ou servidor [7].

O emergir de uma consciência social da existência da infância ocorreu com o Renascimento (Ariès, 1973; Becchi & Julia, 1998 in Sarmiento 2004). Para o despoletar deste sentimento concorreu a realidade económica e social do século XV: a criança passa a ser vista como um ser frágil e ameaçado, ideia associada à cristianização dos costumes, sob a influência da Igreja Católica. Segundo Ariès, essa criança precisava ser paparicada, premissa que, no século seguinte, começa a conviver com a necessidade da criança moralizada. A proposta de educação e moralização surge com o objetivo de torná-los pessoas honradas e homens racionais no amanhã (Ariès, 1988). Esta perspetiva de futuro torna a criança o centro das atenções e a questão educacional ganha importância social como garante de moralização e enquadramento da criança. À escola competia disciplinar e inculcar regras, através da ação direta do adulto e da permanente transmissão de modelos.

Estas conceções estão vinculadas ao projeto da modernidade que acreditava ser fundamental que se educassem as crianças para as tornar moralmente melhores, pois seriam o “futuro” da sociedade. Toda a conjuntura sócio, económica e política da época serviu de pano de fundo à institucionalização da infância e as crianças passaram a frequentar a escola, esse novo local de aprendizagem, que logo se tornou, no mundo ocidental, num espaço para a imposição da disciplina (Sarmiento e Pinto, 1997). Inicia-se assim, como refere Korczak, o hiato entre o mundo adulto e o mundo das crianças e ao que Ariès chamou de “quarentena” e Sarmiento de “ofício de criança”.

As conceções sobre a criança transformaram-se intensamente: se antes a criança era vista como um “adulto em miniatura”, nesse momento histórico ela é percebida como um ser específico. Esta especificidade, porém, identificava-a como um ser vulnerável, inocente, débil, imperfeito e incompetente (Prout, 2005). Os interesses científicos da época são contagiados por esta atenção e atitude protetora perante a criança e esta passa a ser objeto de estudo da medicina, da filosofia, da pedagogia e da sociologia.

A estreia da criança como objeto específico de estudo no campo disciplinar sociológico, só aconteceu mais tarde, na década de noventa, pois até então os debates situavam-se ao nível da sociologia da educação e da família (Ferreira, 2000; Almeida, 2009).

No início do século XX é patenteada a ideia da estreita ligação entre o investimento social na infância e a qualidade da sociedade futura (Hart, 1991 in Monteiro, 2006). O investimento a longo prazo na infância levantou preocupações relacionadas com o abuso e maus tratos às crianças iniciando-se assim um percurso de construção de direitos para a infância. É na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, que a conceção criança aparece pela primeira vez como sujeito de direitos – “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959: 6). Esta declaração, embora inovadora porque proclama os direitos fundamentais das crianças, não inclui a questão da responsabilização e dos deveres do Estado em relação aos direitos previstos. Continuou-se também a persistir na ideia de que “as crianças são irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazer escolhas informadas em assuntos que lhe dizem respeito; no fundo, que a criança é vulnerável e precisa de proteção, protelando-se assim o exercício da sua autonomia e participação” (Soares, 2002: 2).

Vinte anos depois, no decorrer do Ano Internacional da Criança, surge a ideia de elaborar um documento dirigido aos direitos das crianças que tivesse força legal e é então que, volvidos dez anos, em 20 de novembro de 1989, foi adotada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Se o século XVIII é sugerido como um marco da emergência do “sentimento da infância”, a Convenção sobre os Direitos da Criança, ao realçar uma nova interpretação sobre os direitos das crianças, anuncia-se como um novo marco de uma nova perceção sobre a infância (Soares, 2002).

Neste corpo de direitos, a vulnerabilidade e a fragilidade da infância não são postas em causa. Porém, é a contemplação de outros tipos de direitos expressos na Declaração dos Direitos Humanos, mas nunca formalmente identificados com a infância, que sobressaem nesta Convenção: os *direitos-liberdade*, direitos ativos ou direitos de participação.

A humanidade deixou de reconhecer à criança somente direitos a proteção e provisão intrínsecos à sua vulnerabilidade, mas reconhece também capacidades atribuindo-lhe direitos de participação.

Paralelamente a esta construção do discurso acerca dos direitos da criança, emerge um outro, o da sociologia da infância, que “vem propor um enfoque renovado que acentue e desoculte a ação social das crianças e a sua participação no processo de socialização” (Soares, 2005: 104). Perspetivas como as de Corsaro (1997), Sarmiento (1997), Moss (2001, 2002) Mollo-Bouvier (2005) Delgado e Muller (2006), atribuem às crianças não um mero papel de reprodução de valores e normas transmitidas pelos adultos, mas sim um papel de *reinterpretação, de reprodução interpretativa* que por sua vez vão implicar na ação dos

adultos e nos fenômenos sociais. A ideia de infância não se reduz apenas a um fenômeno de dimensão biológica, mas é um *facto cultural por excelência* (Áries, 1978; Bujes, 2000).

São vários os autores que têm contribuído na construção da nova imagem da criança. Woodhead (1999), faz a identificação de quatro tipos de concepções de criança: a criança *tribal*; a criança *em desenvolvimento*; a criança *adulto* e a criança *social*. A *criança social* é entendida como um ator social, com capacidades para desenvolver competências através da participação (Oliveira-Formosino & Araújo, 2004).

A criança assim reconhecida, participa da sua própria socialização, da reprodução e transformação da sociedade. A socialização aqui enunciada ancora-se numa perspectiva interacionista que enfatiza as interações e “insiste no conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (Mollo-Bouvier, 2005: 391). James e Prout (1990), Dahlberg, Moss e Pence (1999), numa perspectiva claramente pós-moderna, enfatizam a capacidade da criança em participar, considerando-a coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. O reconhecimento da sua agência terá que comportar por isso, a escuta da sua voz, “envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisões” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 16). Estas concepções convergem com os referenciais socioculturais construtivistas quando valorizam a ação do sujeito-criança no seu contexto social, fortalecendo seu papel como agente promotor de mudanças (Senna-Pires, 2007).

Ao privilegiar a criança que vive em cada aluno a sociologia da infância evidencia novos sentidos para as práticas educativas. Esses sentidos assentam no pressuposto de que as crianças são atores sociais, com capacidades, “cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola” (Sarmiento, 2006: 17).

O debate que se vem desenvolvendo na sociedade sobre os direitos das crianças e sobre a infância como categoria social, ocorre também na pedagogia da infância: “é um jogo de espelhos”, conforme expressão de Oliveira-Formosinho. Na esteira desta autora, a pedagogia da infância possui um legado rico e diversificado de “pensar a criança como ser participante, e não como ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007: 13). Mais ainda, se concepções pedagógicas que ignoram os direitos da criança a ter espaço de participação persistem, não será por falta, certamente, de propostas alternativas que desde o século XIX foram emergindo.

Nesse precioso legado, encontramos em Dewey a criança ativa e com iniciativa, em Piaget a criança interativa e construtora de conhecimento, em Freinet a criança “artesã” e cooperativa; em Malaguzzi a criança criativa e investigadora; em Bruner a criança “multivocal”, portadora de intencionalidade e proactiva e em Vigotsky a criança interativa e reflexiva (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007)).

Incorporar todas estas concepções de criança que falam de competência participativa nos seus quotidianos acarreta um conjunto de questões problemáticas e imbricadas que concorrem para que toda a discussão em torno dos direitos das crianças e da sua cidadania tenha dificuldade em ultrapassar as margens de uma retórica do neo-liberalismo.

No finalizar desta secção, importa destacar que o protagonismo que o grupo social da infância tem vindo a alcançar nas últimas duas décadas, procede de duas ideias que convergem para a construção da imagem da criança cidadã: o reconhecimento da criança competente, com direitos de participação, no texto convencional de 1989i, e o emergir de uma área científica que ao reconhecer a infância como categorial social, assume a criança como ator social, produtor de conhecimento e participante nos fenómenos sociais.

A Cidadania da Infância

Cidadania – um conceito em construção

Diversas são as perspetivas sobre cidadania assim como as questões com ela relacionadas como “conceções de estado, de classe social, de género, de diversidade étnica e ‘racial’, de comunidade, de indivíduo, de poder, de igualdade, de diferença, de exclusão, de empowerment, etc” (Araújo, 2005: 1).

O termo, cujas origens remontam às sociedades clássicas, da *polis* grega e das cidades-estado romanas, é um conceito em construção que reflete as transformações das sociedades e é associado, em todas as épocas, à noção de direitos e deveres (Soares, 2004)

O conceito de cidadania baseada nos direitos consagrados na lei e no cumprimento de deveres foi sendo questionado por diversos movimentos político-sociais, em diferentes contextos, contribuindo para a desconstrução da cidadania liberal e potenciando “novas” dimensões da cidadania. Gradualmente a cidadania passa a ser um processo participado pelos atores sociais numa reflexão, ação e vozes coletivas cada vez mais visíveis e participadas (Santos, 2005). Esta agência da sociedade civil vai concorrendo assim para uma noção dinâmica e inacabável da cidadania, convidando-nos também a uma constante reflexão e predisposição para a mudança.

Na sociedade contemporânea a cidadania “corresponde a um conjunto de práticas que ultrapassam o mero exercício dos direitos e deveres” (Monteiro, 2006: 225). É uma atitude, uma forma de ser, de estar e de fazer que pressupõe sentido de identidade, qualidades morais, capacidade de juízo político e que requer “(...) uma dinâmica de participação em que os bens comuns tenham primazia sobre o bem individual” (Guerra, 2003: 131). Para Vasconcelos, ser cidadão implica uma “negociação entre direitos e deveres em que prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas também, o sentido solidário de participação numa causa comum” (Vasconcelos, 2006: 110).

Cidadania e educação

Reconhecer a criança como pessoa de direitos e deveres institucionalmente reconhecidos é reconhecê-la como cidadão e, como tal, com capacidades para exercer a sua cidadania.

No entanto e porque ser cidadão não se limita ao exercício de direitos e deveres conferidos pelo estado, a criança ao intervir e participar nos diversos contextos da sua vida, ao expressar a sua opinião, ao definir as suas responsabilidades, ao assumir os seus atos, ao usufruir as suas liberdades é um cidadão, ainda que diferente do cidadão adulto (Monteiro, 2006). Assim, a sua inegável condição de fragilidade e vulnerabilidade impõe-lhe uma dupla natureza: criança-cidadão e cidadão-criança, sendo que uma não revoga a outra (Soares e Tomás, 2004). Esta dupla natureza da infância também exige que a educação da criança também tenha responsabilidades a dobrar: por um lado o reconhecimento e respeito por esse cidadão diferenciado do cidadão adulto e por outro, o de proporcionar espaços e práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral da criança em ambientes de cooperação, liberdade e participação, elementos cruciais para a promoção da autonomia (Sarmiento, Soares e Tomás, 2004). Assim, para esta promoção é crucial “a criação e implementação do “quarto tempo” (Jenks), tempo onde as crianças são consideradas cidadãs ativas e por isso têm de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar e/ou partilhar a tomada de decisão dos adultos” (Soares e Tomás, 2004: 138). Santos (1992), acrescenta ainda a necessidade de promover a participação dos alunos na construção dos seus saberes e no seu desenvolvimento.

Partindo destes pressupostos e dos que defendem que o sujeito cidadão é um sujeito pedagógico então a escola surge como um espaço privilegiado de educação da cidadania pois também “não há cidadania sem cidade” (Sarmiento, 2004).

A participação na educação da cidadania: conceitos, dimensões e direitos

Ao ser atribuída à criança a qualidade de participante é importante e imprescindível determinar o grau da sua participação e a sua relevância quer em termos de respeito pelo cidadão criança, e como tal, pressuposto para a construção da cidadania da infância, quer ainda como peça basilar de apropriação de saberes e de desenvolvimento de ferramentas pessoais e sociais (Giddens, 1991).

Participação deriva, etimologicamente, do latim “participare” que quer dizer tomar parte. Para Hart (1992), a participação refere-se a “processo de partilha de decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade em que cada um vive” (Hart, 1992: 5). “Participar é, pois, uma ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações (...)” (Guerra, 2002: 10).

Nesta obra referida, Paterman (1970), inspirado em Habermas, distingue três tipos de participação: participação plena (partilha efetiva do poder); participação parcial (apenas influência nas decisões e não tomada ou participação nelas); pseudoparticipação (participação em questões que já foram de antemão decididas).

Os pressupostos para o efetivar da participação das crianças nos contextos sociais, nomeadamente no contexto educativo, foram objeto de estudo por parte de alguns autores. Da produção académica sobre o assunto que emergiu a partir dos anos noventa, surgiram vários modelos que refletem diversas formas de participação dos jovens e das crianças.

Hart, um dos principais teóricos da participação infantil, desenvolveu um modelo de participação com oito níveis. Nele, denominado como escada, assistimos a crescentes níveis de autonomia e envolvimento das crianças nos processos de participação. Os três primeiros níveis são classificados como não participativos, uma vez que não oferecem nenhuma oportunidade real de participar. Consistem na manipulação, na decoração e no tokenismo.

Os cinco seguintes, representam graus crescentes de participação e estão organizados em função das variáveis sobre quem toma a iniciativa e/ou dirige as ações.

Há uma visão comum para entender a participação como um processo de partilha de decisões entre adultos e crianças baseado na escuta, na negociação, “no respeito mútuo, na reciprocidade e na igualdade, de acordo com a maturidade das crianças, arrendando as tentações de controlo ou dominação” (Delgado, 2006: 45). Também é comum a crença na criança como ser autónomo com capacidades para realizar ações e tomar decisões importantes em contextos coletivos relevantes.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 legitima uma mudança na noção de criança, ao acolher um conjunto de princípios, até à data da exclusividade dos adultos:

1. *direito de ser informada* (artigos 7º, 9º.4, 17º e 29º);
2. direito de ser ouvida (artigo 12º.2);
3. direito de ter liberdade de pensamento, de expressão e de religião (artigos 12º.1, 13º, 14º e 30º);
4. *direito de objeção de consciência* (implícito nos artigos 12º.1 e 14º.1).

Mas é nos artigos 12º ao 17º, que são enunciados mais explicitamente, princípios e mecanismos essenciais ao exercício da participação como sejam opinião, expressão, pensamento, reunião e informação.

Nos estudos convocados para a análise deste documento (CDC), como os de Soares, Tomás, Sarmiento e Monteiro, o alerta para as tensões existentes entre os discursos paternalistas e os emancipadores é comum, assim como é unânime a opinião de que o equilíbrio está em “defender um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente.

Convidar estas perspetivas para o contexto educativo implica proceder ao questionamento crítico das lógicas que fundamentam uma educação ancorada no respeito, tolerância, protagonismo infantil, autonomia e responsabilidade.

Se, parafraseando Guerra, “não se podem educar na cidadania se não se exercitam nela por meio da participação” (Guerra, 2002: 105), é de toda a pertinência, aprofundar o sentido da participação na escola. Para Sarmiento e Pinto (1997) é justamente no domínio do reconhecimento das crianças como atores com pleno direito de participação que têm sido observados menos progressos e maior controvérsia na construção de políticas e na organização e gestão das instituições para a infância. No caso da educação da infância, a noção da criança como um ser competente, implica, como afirma Zabalza (1998), pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada, mas “fazer justiça ao seu potencial de

desenvolvimento durante esses anos da sua vida que são cruciais” (Zabala, 1998: 20). O nosso estudo empírico foi no encaixe desse ensino.

O ESTUDO

Com este propósito, decidimos fazer uma incursão pelo mundo da infância, auscultando o cotidiano de um grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos que frequentam um jardim de infância. Nesse contexto focalizamos o nosso olhar para um momento da rotina diária onde as crianças assumem um protagonismo evidente – *reunião da tarde*.

Pretendia-se refletir sobre a capacidade específica das crianças em participar ativamente na sua “polis”, tendo em conta a organização dos espaços e dinâmicas em que elas se movimentam.

A metodologia

A forma como “vemos” as crianças vai influir na escolha de métodos e técnicas (James 1995, in Christensen e James, 2005). De acordo com a nossa forma de “ver” as crianças, defendemos, tal como alguns sociólogos da infância, “a exigência científica de construir conhecimento em parceria com as crianças, encaradas como atores sociais e coconstrutoras, que podem e devem ser estudadas a partir de si próprias” (Soares 2005, in Christensen e James, 2005: VIII).

Tratando-se de um trabalho estudo de aspetos da vida educativa, este exige uma preocupação com o contexto, exige uma observação no ambiente natural para que as ações possam ser melhor entendidas.

Interpretar ocorrências de cidadania num momento específico de rotina diária de um jardim de infância, sem levar em consideração os contextos ecológicos naturais dos sujeitos de estudo, seria desde logo abortar a questão levantada para análise, “perder de vista o significado” (Bogdan e Biklen, 1994: 48).

Optamos assim por uma metodologia que se inscreve no âmbito do *paradigma qualitativo* de investigação cujos pressupostos teóricos, inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação centrada nas abordagens interpretativas, foi eleita, pela pós-modernidade, como sendo a que mais se coaduna com estudos em educação. (Afonso, 2005; Bogdan e Biklen, 1994).

Neste momento do estudo recorreremos à *observação participante*, no quadro de uma postura metodológica de cariz etnográfico, onde a recolha de informação se sustentou na descrição densa dos locais, ações e conversas, privilegiando “essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994: 16). Esta observação do ambiente natural exigiu um contacto aprofundado do

observador no contexto empírico e durante um tempo considerável de forma a recolher laboriosamente grande quantidade de dados. A descrição dos dados, produtos de um dispositivo de observação não estruturada, funcionou como método de recolha de dados. Estes, incluem notas de campo, diário de grupo e outros instrumentos de monitorização, registos de produções das crianças, imagens e registos audio.

Neste tipo de trabalho em que as crianças pequenas são parceiros na investigação, em que captar “os jeitos de ser” é um desafio para o adulto/investigador, esta descrição minuciosa é indispensável.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem em dois tipos de materiais: descritivo e reflexivo. No nosso trabalho de campo tivemos a preocupação de descrever de uma forma detalhada, precisa e extensiva o momento observado e registar ocorrências que nos pareceram pertinentes. Na transcrição das falas das crianças fomos fiéis às suas peculiaridades fonéticas e linguísticas, tentando também reproduzir toda a emoção, impetuosidade e espontaneidade inerentes à linguagem das crianças.

Cada descrição desencadeou momentos reflexivos que não deixamos de registar: ideias, preocupações, sentimentos, palpites, impressões. Mesmo concordando com Bogdan e Biklen sobre a dificuldade em encontrar um equilíbrio entre a parte descritiva e a reflexiva, este procedimento contribui, para a objetividade do trabalho e melhoria das notas de campo. Se por um lado a descrição permitia o “dissecar” do momento, a reflexão permitia a especulação sobre temas que emergiam, padrões e relações entre dados e ideias ocorridas; permitia a ponderação sobre os procedimentos empregues, sobre questões éticas; permitia a meditação sobre o ponto de vista do observador (neste caso o nosso ponto de vista), quando confrontado com o mundo empírico.

Foi consciente, neste percurso, que a descrição e a reflexão são cruciais tanto para a implicação necessária do observador na entrada do “mundo conceptual dos sujeitos” (Geertz, 1973), como para o distanciamento e objetividade exigidos na produção do conhecimento científico.

Foi consciente também a preocupação constante com as questões éticas que a pesquisa com crianças exige: desde a escolha da temática e dos seus objetivos – *pilar dos danos/benefícios*, passando pelo conhecimento informado das crianças e a não intrusão do investigador – *pilar dos direitos*, à escolha do momento selecionado para o trabalho de campo e dos instrumentos de recolha de dados selecionados – *pilar dos deveres*. (Alderson, 1995)

A pesquisa no terreno teve a duração de aproximadamente três meses e foi uma fase que se caracterizou por uma autoanálise, autodisciplina, concentração e capacidade de trabalho muito grandes. Gerir o distanciamento e implicação, o estranhamento e o rotineiro, o observar e ser observado, foi um processo deveras complexo. A parte descritiva das notas de campo, esse “(...) transmitir o máximo possível para o papel (...)” (Bogdan e Biklen, 1994: 163), dessa “fatia de vida” exigiu também muito tempo e muito cuidado para que a realidade em nada fosse contaminada. Só assim foi possível superar os desafios e questões que este tipo de pesquisa nos colocou, ou seja, o descentralizar dos nossos olhares “adultocêntricos”,

a tradução das linguagens das crianças sem deformações, a questão do poder nas relações entre adulto/criança e as questões éticas (Sarmiento, 2004; Oliveira – Formosinho, 2008).

A grande quantidade de dados recolhidos junto das crianças, característica da metodologia empregue, exigiu uma filtragem cuidadosa, mas também permitiu o processo de triangulação com outras evidências (observações sistemáticas e informais, em suporte de imagens e ainda produções das crianças).

Baseados na técnica de *análise de conteúdo*, iniciamos a análise das descrições das notas de campo numa tentativa de organização. O colocar de “uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1977: 37), consistiu num processo de categorização, baseado essencialmente na análise do contexto observado. De referenciar que, este processo de construção de categorias também foi influenciado pelos pressupostos teóricos que presidiram a esta investigação, pois, tal como refere Vala (1986: 11), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação dos dois processos”.

As primeiras leituras do material empírico originaram assim unidades de sentido que, progressivamente e após um processo moroso, se definiram em categorias de análise. Balizados então por estes pressupostos, organizamos a nossa análise em três grandes dimensões:

O espaço participativo, relativo à organização do ambiente educativo.

Os processos participativos das crianças, relativos ao desenvolvimento da dimensão individual e coletiva da participação das crianças no contexto educativo observado.

O papel do educador, como fator de interceção nas duas dimensões.

Estas dimensões dividiram-se em categorias e ramificaram-se em subcategorias pois foi este procedimento que nos pareceu mais adequado para tornar transparentes e objetivas as práticas desse quotidiano escolar na perspetiva da participação das crianças.

Tabela 1 – Categorização

Categorias	Subcategorias
1. Organização do ambiente educativo	1.1. Espaço
	1.2. Tempo
	1.3. Instrumentos de regulação
2. Papel do educador	2.1. Escuta/ Valorização da “voz” das crianças
	2.2. Ações de regulação
	2.3. Organização da reflexão
3. Dimensão individual da participação	3.1. Expressão de ideias, emoções e desejos
	3.2. Consciencialização
	3.3. Iniciativa
	3.4. Responsabilidade
	3.5. Sentido crítico
	3.6. Decisão
	4.1. Diálogo

4. Dimensão coletiva da participação	4.2. Negociação
	4.3. Escolha de alternativas
	4.4. Resolução de conflitos
	4.5. Decisão
	4.6. Responsabilidade compartilhada
	4.7. “Planificação”/Organização de atividades

A partir desta organização dos dados e num movimento de confrontação, de reflexão entre teoria e prática, foi possível iniciar o processo de compreensão e conhecimento de como, naquela sala de atividades, se organizavam espaços e dinâmicas participativas.

Espaços e dinâmicas que “celebram” a participação

Após a leitura dos dados e conseqüente reflexão, o que transparece neste contexto observado é que a valorização da voz das crianças é o alicerce de toda a atividade pedagógica aí desenvolvida. Esta valorização da voz das crianças reflete-se na forma como o espaço, o tempo e todos os instrumentos de regulação concorrem e se imbricam para que a agência das crianças seja construída e desenvolvida num ambiente de cumplicidade entre autonomia e responsabilidade. A este propósito, Alfageme et al. (2003), referem que o exercício da participação das crianças passa pela criação de espaços e dinâmicas adequadas onde estas possam efetivamente desempenhar as suas competências (Soares, 2005: 423).

A nossa atenção concentrou-se no momento eleito para o estudo – *reunião da tarde* – um balanço partilhado do dia onde as experiências são trazidas para o grupo e tem lugar a avaliação/regulação. É um ritual que faz parte do dia a dia deste grupo e que se realiza no final das atividades. À medida que vão arrumando a sala, vão-se sentando em grande roda num canto específico da sala. É um momento coletivo em que todas as crianças participam da mesma vivência: escutar os outros, partilhar opiniões, sentimentos e “novidades”, pensar sobre situações, imaginar, negociar, assumir responsabilidades, resolver conflitos e problemas, decidir, tomar consciência de, etc.

Normalmente, as experiências do dia são o mote para o desencadear desta grande comunicação. No entanto, não constitui uma regra já que por vezes, um pequeno conflito ocorrido na hora de sentar ou uma “novidade” esquecida no acolhimento da manhã, já é suficiente para dar início a esta interação. E apelidamos de interação porque este momento não se limita a uma grande conversa: as crianças envolvem-se numa dinâmica, com a ajuda da educadora, em que os objetos, o material de expressão gráfica, os livros, os placards, os mapas assumem também um protagonismo nas mãos destas crianças: elas registam as suas decisões, os seus gostos, os seus desejos; usam mapas, livros e outros quadros para se referenciar e comunicar; partilham as suas produções e “defendem-nas”, ouvindo também as críticas; trocam afetos, partilham regaços e não hesitam também em manifestar

de uma forma impulsiva as suas irritações; combinam “afazeres” e desenham a lista de materiais e tarefas; definem responsabilidades e usam as letras dos seus nomes para registarem o seu “lugar”; definem e redefinem regras. É um espaço onde predominantemente as crianças têm o poder da palavra. A este propósito, Freire (1997), citado em Lima, argumenta:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (Freire 1997: 88, in Lima, 1998: 19)

Toda a dinâmica que se desenvolve em torno deste momento de grande comunicação, apesar de respeitar a espontaneidade e as necessidades peculiares destas idades, não deixa de ser um momento de grande intencionalidade educativa. A própria implementação desta rotina foi da iniciativa da educadora que, dando conta das necessidades das crianças e das suas responsabilidades pedagógicas organizou este tempo/espaço em conjunto as crianças.

A análise dos dados permite-nos afirmar que as crianças sentem que aí, nesse tempo/espaço a sua comunicação é valorizada, ou seja sabem que a concretização do que combinam, decidem, acaba por acontecer e o que querem dizer é devidamente regulado para que todos ouçam. Não é um mero espaço de conversação, mas sim de *conversamento*, termo sugerido por uma criança para atribuição de um nome para o espaço das reuniões diárias. O termo insinua, na nossa interpretação, um entendimento que emerge através das conversas. Ainda nessa mesma situação, as crianças ao discutirem o nome para esse espaço, por sugestão da educadora, apontam nomes demonstrativos das dinâmicas nele subjacentes:

” Roda do Conversamento, Roda de Combinar, Roda de Decidir, Roda das Conversas, Roda das Combinações, Roda de Discutir”. (Nota de campo nº 1 em 6 de janeiro de 2009)

Verifica-se, que nesta sala de atividades, há uma preocupação para a existência de um espaço específico e adequado para as reuniões de grupo pois tal como Marc e Picard (1992, in Guerra, 2003: 130) referem “O espaço é uma variável importante da interação”. E é também nesta interação que a apropriação de saberes acontece.

Se existe uma preocupação relativamente ao espaço físico, algo semelhante ocorre com o tempo. A valorização da voz das crianças, apesar de ser uma prática assumida, não deixa de ser mais valorizada num tempo muito próprio, reservado e organizado para isso. Aliás as próprias crianças vão adquirindo essa consciência, tal como se verifica na fala do Pedro, numa ocorrência registada a 6 de março de 2009: “Os meninos estão esquecidos...parece que temos de falar disso na reunião...”.

O tempo aproximado dedicado a este momento varia entre 30 a 45 minutos e não transparece rigidez nem formatação. A única característica que se mantém é a preocupação de não abdicar deste tempo diariamente. Verifica-se pois que a gestão deste tempo, ao ter em conta os interesses, necessidades e motivações das crianças bem como os limites impostos pela necessidade de se encontrarem, é uma gestão flexível que permite um

equilíbrio importante na interação adulto/criança. Tal como Guerra refere “Um espaço que acentue a hierarquização, não convida ao diálogo nem à tomada de decisões em conjunto.” (Guerra, 2003: 130).

O cuidado na inclusão desta rotina diária na planificação, corrobora a opinião de Guerra, relativamente à possibilidade de os obstáculos à participação ocorrerem quando “se excluem da planificação os tempos destinados ao diálogo e à cooperação (...)” (Guerra, 2003: 130).

Também se verifica, que flexibilidade que preside a esta dinâmica, encontra eco nas normas implementadas para a organização da vida diária deste grupo. Estas normas, limites, acordos, apoios, recursos, encontram-se estruturados num conjunto de instrumentos de regulação. Estes, inspirados no modelo do Movimento da Escola Moderna, constituem, sem dúvida, um apoio à organização do dia a dia das crianças desta sala, mas ultrapassam a função organizacional, constituindo um apoio e incentivo à participação das crianças. Elas adaptam, criam e recriam os instrumentos de regulação de acordo com as suas necessidades, com os seus imprevistos e interesses.

Neste contexto, o dinamismo com que estes instrumentos são usados, impulsionam iniciativas das crianças, colocam desafios que desencadeiam processos cognitivos e níveis mais elevados de competências.

As próprias crianças são fazedoras da “rutura paradigmática” referida por Niza (1994).

Segundo Donaldson, as crianças “podem aprender a tomar consciência dos poderes das suas mentes e decidir com que fim os vão usar” (Donaldson, 1979: 128, in Vasconcelos, 1997), mas, no entanto, acrescenta que a ajuda é um fator indispensável. Na operacionalização deste contexto participativo, a atividade mediadora do educador/a assume um papel importante o qual também fez parte da nossa reflexão.

O papel do educador

“Compreender a criança, nem como um sujeito, nem como um objeto, mas como um participante, é um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 85).

A complexidade desse processo, o de entender a criança como participante, é patenteada na praxis da educadora em questão pois não só envolve os referidos “cortes culturais” como exige uma comunicação ímpar.

Assim, a mesma crença que norteia a rutura de preconceitos culturalmente enraizados na sociedade é congruente com o tipo de comunicação que se estabelece entre educadora e criança. A coerência é então o princípio ético que sobressai neste fazer pedagógico observado.

É desta forma que se entende a preocupação com a construção de um ambiente educativo que materialize, o reconhecer a criança como ator social, sujeito ativo de direitos, o entender a educação como “política da vida”, como “utopia realizável”. É desta forma também que se entende que esta preocupação ultrapassa a organização do espaço/ tempo de participação pois tal como Polakow nos instiga, “Um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação...um lugar onde as crianças sintam que são importantes, não instrumentalmente (...), mas existencialmente, porque se trata de um paisagem em que elas têm significados e um sentido de pertença.” (Polakow 1993: 159, in Vasconcelos, 2007).

Para a construção desta “paisagem” preñe de significados e sentido de pertença, a comunicação animada pela educadora assume um protagonismo evidente na regulação do espaço e das dinâmicas que potenciam os processos participativos das crianças, definindo-se o seu papel em função do seguinte conjunto de propriedades:

1. A disponibilidade para a escuta e valorizar a voz das crianças;
2. A disponibilidade para observar a criança a agir num determinado contexto e face a um dado conjunto de tarefas;
3. A assunção de uma ação reguladora que visa empoderar mais do que submeter;
4. O desenvolvimento de dinâmicas de reflexão que terão de ser compreendidas como parte integrante e decisiva na animação e gestão do quotidiano.

Na conjugação de todas estas dinâmicas subjacentes à ideia de criança coconstrutora do seu conhecimento, os processos participativos das crianças acontecem, e fazem deste contexto, um local privilegiado de participação – como condição de exercício de cidadania.

Também é nesta conjugação que a apropriação de saberes acontece. Partilhando da convicção de Cussianovich, que entende a participação como um exercício concreto de atividade social e de construção de identidade, encontramos, na análise das unidades de sentido das dimensões individual e coletiva da participação, elementos que se ancoram em conceitos chave das teorias socioculturais construtivistas, elementos esses centrais nas pedagogias participativas e transformativas:

1. Zona de Desenvolvimento Proximal
2. Participação Orientada
3. Apoio Contingente
4. Intersubjetividade

Um dos conceitos mais importantes desenvolvidos por Vygostky, na área do desenvolvimento da aprendizagem, é o de zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Esta zona é então tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional para isso. Este conceito coloca em destaque o papel do professor pois como membro mais experiente pode ajudar a criança a ser capaz de realizar algo que sozinha lhe era muito difícil ou impossível de fazer. Os outros (crianças mais velhas e/ou com

experiências diferentes), também adquirem uma importância relevante e de uma “aventura solitária” do crescimento passa-se para uma “responsabilidade coletiva”.

O conceito de participação orientada é central na abordagem de Rogoff (1990). A autora propõe a análise do desenvolvimento cognitivo através da participação orientada, em que o envolvimento mútuo e as atividades sócio-culturais compartilhadas são cruciais para apropriações participatórias.

Nesta sala de atividades, os diversos instrumentos de trabalho constituem, como já referimos, meios de participação das crianças na gestão e organização dos seus quotidianos. A dinâmica que lhes é atribuída confere-lhes também a função de “andaimes”, constituindo o Apoio contingente.

As relações que se estabelecem neste quotidiano sustentadas pelas, já referidas, propriedades da ação da educadora, possibilitam interações ricas e complexas. Rogoff, no desenvolvimento do conceito de intersubjetividade, também nos propõe uma “partilha de propósitos e enfoque entre os indivíduos”, envolvendo “intercâmbios emocionais, sociais e cognitivos” (Rogoff, 1990, in Vasconcelos, 1997: 36).

CONCLUSÃO

Repensamos os tempos e os espaços educativos das crianças pequenas a partir das suas especificidades e elas mostraram que são capazes de participar na “sua” cidade.

A participação neste contexto, surge como um elemento aglutinador que consubstancia as premissas do novo paradigma da infância, de uma convicção que a criança apesar de diferente é um cidadão e como tal a consideração pelas suas ações, palavras, atitudes, opiniões e decisões deverá ser suporte da comunicação a ser realizada no ato educativo desde a mais tenra idade.

Revelou-se um *dispositivo democrático* porque é um princípio facilitador do cumprimento de outros princípios, ferramenta importante para a construção de espaços de cidadania. Revelou-se um *dispositivo pedagógico* porque ao facilitar a comunicação e ao implicar uma cooperação entre adulto e criança e entre crianças, facilita a apropriação de saberes, nomeadamente promovendo competências cognitivas e sociais. Revelou-se um *dispositivo transformador* já que ao possibilitar a agência das crianças, valoriza a ação, potenciando a iniciativa e a mudança

Uma reflexão mais aprofundada remete-nos para a indispensabilidade de repensar tanto as conceptualizações de competência infantil, como as de competência adulta.

REFERÊNCIAS

SACRISTÁN, José Gimeno (2002) Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: ARTMED EDITORA.

MONTEIRO, Lígia (2006) Educação e Direitos da Criança: Perspectiva Histórica e Desafios Pedagógicos. Dissertação de mestrado: Universidade do Minho, julho de 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004) "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade" CEDIC, textos de trabalhos. [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)

SARMENTO, Manuel Jacinto (2001) "Educação e Políticas de exclusão: a negação dos direitos de infância." Porto Alegre: Fórum Mundial de Educação.

ARIÈS, Phillipe (1988) A criança e a vida familiar no Antigo Regime. Lisboa: Relógio d'Água.

SARMENTO, Manuel Jacinto "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade" in SARMENTO e CERISARA (2004) Crianças e Miúdos, Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 35-54.

ARIÈS, Phillipe (1988) A criança e a vida familiar no Antigo Regime. Lisboa: Relógio d'Água.

Circuitos Juvenis de Lazer: Um estudo sobre tempos e espaços de lazer de rapazes e raparigas no Centro Histórico do Porto

Marta Vale¹, Sofia Marques da Silva²

Resumo: Os quotidianos juvenis são marcados por períodos de tempos livre e atravessados por sociabilidades juvenis e práticas de lazer. No entanto, estes períodos de tempo livre não são ilimitados, uma vez que existem outros tempos, também juvenis, que acabam por influenciar os tempos livres e de lazer, e são marcados por relações de poder e questões de género. Este artigo dá conta de um estudo de carácter etnográfico sobre quotidianos juvenis na Zona Histórica do Porto, mostrando como os/as jovens circulam e constroem partes das suas vidas em diferentes espaços. É na medida em que atribuem sentidos e significados a esses espaços, enquanto espaços de lazer que é possível falar-se em circuitos juvenis de lazer. O espaço escolar, os espaços públicos locais e o espaço doméstico integram os diferentes circuitos juvenis. No entanto, o modo como se organizam e o lugar que ocupam enquanto espaços de lazer nas diferentes vidas de rapazes e raparigas não é o mesmo em todos os circuitos.

Palavras-Chave: Educação, Tempos Juvenis, Lazer, Juventudes.

INTRODUÇÃO

Os tempos de lazer marcam presença em todo o ciclo da vida, contudo, não se pode afirmar que os sentidos e as interpretações que os sujeitos atribuem ao lazer se mantenham ao longo das diferentes etapas vivenciais, assim como as suas práticas, atividades, espaços e circuitos de lazer. O lazer supõe, então, a existência de um tempo livre que, segundo diferentes autores [1; 2], é maior durante a juventude do que em outras fases da vida. Embora o tempo livre e, consequentemente, o tempo de lazer sejam uma “fonte de diversão, entretenimento, descontração e sociabilidade” [3: 175], a quantidade dos mesmos não é igual para todos/as os/as jovens assim como é qualitativamente vivida de forma diferente por cada um deles/as. Assim, existem tempos de lazer (diferenciados) que, por sua vez, subentendem espaços de lazer diversos.

¹ Concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio de Educação e Lazer no ano letivo de 2008/2009, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente a trabalhar como técnica superior em Ciências da Educação na Escola Básica de Miragaia. martavale20@gmail.com

² Sofia Marques da Silva é professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIEE. sofiamsilva@fpce.up.pt

Tempos, espaços e lazer são conceitos que não podem ser apresentados de forma dissociada e/ou independente. As práticas e atividades de lazer supõem um determinado tempo (livre) podendo se inscrever em diferentes espaços sociais por onde os sujeitos circulam cotidiana e/ou pontualmente sendo entre e através destes que os/as jovens constroem os seus circuitos juvenis.

Com a investigação realizada pretendeu-se centrar o olhar no lazer juvenil e, conseqüentemente, nos circuitos juvenis de lazer que se foram desenhando à medida que a investigação decorria. No entanto, as questões relacionadas com a escola e com as diferenças de género acabaram por surgir, tendo sido importantes para uma melhor compreensão dos circuitos juvenis de lazer.

Através deste artigo pretende-se centrar a atenção nos circuitos juvenis de lazer, nos espaços que os integram e no estatuto que os mesmos assumem enquanto espaços de lazer. Primeiramente, a atenção será focada na discussão de alguns conceitos que foram centrais e, posteriormente, nas opções metodológicas que foram sendo tomadas com o decorrer da investigação. Por fim, centrar-se-á a atenção na importância que os diferentes espaços assumem enquanto espaços de lazer assim como nas vivências e práticas de lazer que atravessam esses mesmos espaços.

TEMPOS LIVRES E LAZER: CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS E SUA RELAÇÃO COM OS TEMPOS JUVENIS

O tempo livre juvenil é uma dimensão importante para o nosso trabalho pois é no âmbito deste que os/s jovens constroem os seus circuitos de lazer marcados por práticas juvenis diversificadas em espaços, também eles, diversificados [2; 4]. No entanto, o tempo livre nem sempre foi reconhecido enquanto tempo social, pois a “estrutura dos tempos sociais se organiza em torno de um tempo dominante que estrutura e polariza todos os tempos sociais em torno da sua própria estrutura” [5: 124].

Na Modernidade, o tempo do trabalho tornou-se o tempo social dominante numa sociedade que se caracterizava por uma nova forma de produção, de organização social e de modos de vida [6], sendo que o tempo de não trabalho era apenas o necessário para recuperar as energias despendidas. Com a alteração dos modos de produção, que permitiram produzir mais em menos tempo [5], o tempo de trabalho deixou de ocupar grande parte do dia e todos os dias da semana, havendo, assim, um aumento de tempo liberto do trabalho. No entanto, neste tempo liberto do trabalho existiam outras obrigações (obrigações familiares e religiosas, etc) que impediam os sujeitos de usá-lo “com total liberdade e de maneira criativa” [7: 482] não se podendo, assim, considerar que todo o tempo liberto de trabalho é tempo livre. Estas reflexões em torno do tempo permitem equacionar o modo como os tempos juvenis se organizam nos vários contextos das suas vidas.

Tal como todo o tempo de não-trabalho pode ser considerado tempo livre, também sucede o mesmo com o tempo não escolar. O tempo não escolar não é um tempo totalmente

livre onde os/as jovens se podem dedicar livremente ao divertimento, ao convívio e/ou descanso, uma vez que estes/as têm obrigações e ocupações ao nível familiar e fisiológico que acabam por condicionar os seus tempos livres [8]. Assim, os tempos juvenis acabam por oscilar entre tempos de maior obrigatoriedade e menor disponibilidade pessoal (tempo escolar e tempos dedicados às necessidades fisiológicas e às ocupações familiares) e tempos de menor obrigatoriedade e maior disponibilidade pessoal como os tempos livres e de lazer [8].

Os quotidianos juvenis acabam por se caracterizar por períodos de tempo livre, onde o lazer é caracterizado como “um lugar de autonomia, onde os[as] jovens encontram variadas oportunidades de expressão e de auto-realização juvenil propiciadas pela redução do controlo social a que estão sujeitos[as] quotidianamente” [9: 155].

Apesar de serem conceitos semanticamente relacionados, tempo livre e lazer, não podem ser entendidos nem definidos como sinónimos pois corre-se o risco de perderem o sentido inerente aos mesmos [10]. Enquanto o tempo livre “tem como referência a existência de uma determinada quantidade de tempo (...) constituindo-se como uma oportunidade para o exercício da expressão e da liberdade pessoal” [10: 136], o lazer está relacionado com práticas e atividades, neste caso juvenis, que têm como fim o descanso, o divertimento, o entretenimento, o convívio, etc [11]. O facto de existir um tempo livre não quer dizer que este seja preenchido totalmente por atividades e práticas de lazer mas também por outras atividades que embora resultem da expressão e liberdade pessoais não visam o descanso, o entretenimento ou o convívio. Os/as jovens atribuem sentidos diferentes as mesmas atividades, logo, enquanto para uns/as podem ser atividades de lazer para outros/as podem ser atividades de ocupação dos tempos livres. Assim, “uma boa definição de lazer dever[á] integrar três elementos: um tempo “objectivamente” livre, um tempo que seja “subjectivamente” vivido como tal, actividades que psicologicamente se[jam] percebidas como práticas de lazer” [12: 96]. Apesar do conceito de tempo livre ser importante, a atenção foi focada no conceito de lazer uma vez que, por um lado, existem poucos estudos que se debrucem somente sobre os tempos de lazer juvenis e, por outro lado, pelo facto de se considerar que “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão” [13: 591].

Espaços de lazer construídos ou espaços em construção?

A(s) juventude(s) expressam uma forma própria de vivenciar os diferentes tempos juvenis atribuindo-lhes determinados sentidos. Enquanto o tempo escolar, dominante de muitas vidas juvenis, se apresenta como um lugar de aprendizagens formais regido por horários e obrigações reais e simbólicas legitimadas socialmente, o tempo de lazer surge como um lugar de autonomia, de expressão, descoberta onde as atividades em que os/as jovens se envolvem podem ter fins diversificados (divertir-se, entreter-se, descansar, relaxar). Contudo, apesar de ser um tempo aparentemente oposto ao escolar pode considerar-se um tempo que surge

independentemente deste e de outros tempos (como o familiar)? Quando se fala em tempo escolar este é relacionado de imediato com um determinado cenário: a escola onde “as horas, os horários, os intervalos, ainda que experimentados e vividos subjectivamente corporizam grelhas para todos/as: significáveis e reconhecíveis” [14: 86]. No entanto, a escola enquanto espaço social não poderá ser também um espaço sobre o qual se inscrevem outros tempos que não o tempo escolar (tempo associado por excelência a este espaço educativo)?

Apesar dos quotidianos juvenis serem atravessados pela escola existem outros espaços que estão, igualmente, presentes nesses mesmos quotidianos, mas que apenas parecem poder emergir após o cumprimento das rotinas letivas previstas no espaço escolar. Assim, a escola torna-se um elemento incontornável neste estudo na medida em que é necessário compreender o lugar que ela ocupa na vida dos/as jovens e, quem sabe, enquanto possível cenário de lazer juvenil.

A escola parece impor “arbitrariamente e de forma dissimulada um padrão cultural tido como universal e legítimo” [15: 119], logo, não tem em linha de conta, muitas vezes, os interesses e necessidades diversificadas presentes³. Esta é percecionada por alguns/as jovens como um espaço “enfadonho” e como uma obrigação que nada acrescenta [16], sendo o tempo escolar o menos desejado e os “furos” e os intervalos considerados os melhores momentos [15; 17]. A massificação da escola e o aparecimento de “figuras e configurações que pelo seu carácter de *Estranheza* provocaram tensões mesmo no interior da Escola, desafia[ram] o lugar e o estatuto do Mesmo, criando outros *centros* na Escola, marcados estes pelas apropriações subjectivas dos tempos, dos lugares e de si” [14: 13]. Deste modo, o espaço escolar será apenas cenário do tempo escolar ou, pelo contrário, surge como um espaço “mergulhado” por outros tempos, entre eles, o tempo de lazer? E será que estes diferentes espaços e suas práticas se distinguem de forma nítida?

Com a Modernidade, os espaços de existência começaram a “corresponder a tempos diferenciados de vida individual e colectiva. Espartilham-se o tempo e o espaço do trabalho, de foro privado, de convívio, do lazer, da religiosidade e da política” [18: 99]. Inicialmente, a fábrica era o espaço dedicado ao trabalho, a escola era um espaço de educação formal, a casa era um espaço familiar, ou seja, a cada espaço correspondia um determinado tempo. No entanto, de acordo com Pais [19: 402] “as fronteiras delimitadoras do campo de acção dessas instituições [família, escola, fábrica] estão sujeitas a um processo de desmoronamento” sendo difícil distinguir *o dentro e o fora* das instituições. Uma vez que existe um progressivo esbatimento entre os diferentes espaços, pode-se questionar se existem espaços cuja finalidade seja apenas o lazer juvenil e por isso estão dissociados dos outros espaços pelos quais os/as jovens circulam ou, pelo contrário, existem espaços de lazer que os/as próprios/as jovens vão (re)construindo ao longo desses diferentes espaços.

³ “A escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de género ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” [16]: 1117].

OPÇÕES METODOLÓGICAS

A compreensão dos sentidos atribuídos aos lazes juvenis foi possível através uma abordagem qualitativa, que se caracterizou pelo uso de estratégias qualitativas de caráter etnográfico e pela proximidade aos participantes. O objetivo era compreender os lazes juvenis através da “perspectiva dos sujeitos” [20: 16]. Assim, “acredita-se que a partir deste paradigma e das opções que no seu interior se tomam se podem recolher, reconhecer e interpretar dados com outra proximidade” [21: 64].

Os sujeitos desta investigação são jovens que frequentam uma Escola Básica 2/3 que se situa no Centro Histórico do Porto, sendo também nesta zona que a maior parte deles/as residem. Apesar de existirem cenários de interação comuns – a escola e o Centro Histórico do Porto – e de pertencerem a classes sociais desfavorecidas, não se pode pensar que os circuitos dos/as jovens e as suas vivências sejam idênticas, pois “consoante os cenários de interação, e dentro destes, consoante as suas regiões, os agentes juvenis actuarão de forma distinta e construirão de maneira plural a sua identidade” [15: 53].

Os sujeitos de investigação é um grupo de jovens, alunos/as de uma escola no Centro Histórico do Porto (5 raparigas e 4 rapazes) e com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos tendo sido a sua “significatividade e singularidade o que determinou a sua condição de sujeito de investigação” [21: 85].

O método etnográfico apresentou-se como o mais adequado pois permitiu o contacto com os sujeitos “respeitando, registando, representando, pelo menos em parte, a irredutibilidade da experiência humana” [22: 211]. Apesar de em algumas investigações etnográficas (senão na maioria) o investigador entrar e movimentar-se num terreno que lhe é estranho e sobre o qual têm pouco conhecimento [23], na presente investigação o terreno e os sujeitos de investigação não são desconhecidos nem estranhos à investigadora, sendo a partir deste contacto que surge o interesse pelas questões da investigação. O método etnográfico torna-se, assim, “especialmente útil para abordar o banal e o familiar, o que se encontra[va] mais próximo, permitindo identificar a diversidade cultural daquilo que aparenta[va] ser tão igual ou comum a ‘nós’” [24: 12].

Na investigação etnográfica, o/a investigador/a assume-se como o principal instrumento de recolha de dados através da “escuta” [25], da interrogação e dos registos terreno [24; 23]. Através da sua presença no terreno, o/a investigador/a tem de ter em linha de conta a “perspectiva dos sujeitos, isto é, [de se] integrar[em] na análise e na interpretação dos dados as explicações que as pessoas dão para os seus actos e comportamentos” [26: 99]. No entanto, esta proximidade do terreno e dos sujeitos de investigação também pode acarretar alguns perigos pois o/a investigador/a pode interferir nos processos sociais que pretende estudar e levar a perda da “objectividade que se exige ao trabalho científico” [2: 49]. Torna-se importante que o/a investigador/a questione sistematicamente a sua presença no terreno e a forma como age e interage com os sujeitos de investigação.

A observação participante, a construção de mapas⁴, as conversas informais e a observação participante foram as estratégias etnográficas de recolha de dados tendo sido importantes para compreender os circuitos juvenis de lazer e os espaços integrantes dos mesmos assim como os sentidos atribuídos pelos/as jovens a estes. Através da observação participante foi possível não só recolher dados pormenorizados mas também obter informações “na própria linguagem dos participantes o que dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias” [27: 80].

Pergunto-lhe se é a *alcunha* dele e o NIZE desata-se a rir. Percebo que disse asneira. “É a minha *Tag*. É NIZE”, responde ele. Nunca tinha ouvido a palavra “tag” relativa ao contexto dos graffitis e fico a perceber que é uma espécie de nome pelo qual os graffitis são conhecidos neste contexto. (NT de 20/4/2009)

Através de mapas que representavam o Centro Histórico do Porto pediu-se aos/as jovens que traceassem os seus percursos desde o momento que saíam da escola. Esta estratégia revelou-se interessante pois os/as jovens desenhavam os seus percursos, assinalavam os espaços onde estavam e, ao mesmo tempo, atribuíam sentidos aos mesmos.

Os mapas que fiz têm-se revelado num instrumento importante para a investigação (...) Ao tracejarem estes percursos os/as jovens vão referindo cada um dos lugares por onde passam como se estivessem a fazê-lo naquele momento assim como vão dizendo aquilo que fazem nesses lugares/espaços por onde vão passando ao longo das 24 horas do dia. (NT de 19/2/2009)

Fazer o percurso real com os/as jovens pode ser interessante, no entanto, as conversas que temos acabam por ser mais ricas. (NT de 9/3/2009)

As conversas informais realizadas a partir dos mapas permitiu, também, que existisse uma dose de observação ainda que imaginária. Apesar de não ser realizado o percurso real com os/as jovens, é realizado um percurso imaginário que acaba por estar imbuído de sentidos que os/as próprios/as sujeitos de investigação acabam por exprimir. Será que coconstruir mapas de sentidos com os/as jovens não é também uma forma de observação (participante)? No fundo, estes/as apresentam os seus percursos e expressam sentidos num objeto físico que é um mapa e onde se pode visualizar, também, o meio envolvente, em termos geográficos. A investigadora continua a ser o principal instrumento de recolha de dados e a sua observação, em vez de ser nos caminhos reais, incide nos caminhos imaginados e imaginários e geográficos de um mapa que se torna real à medida que os sujeitos constroem os seus circuitos a partir dos espaços por onde circulam. Com os mapas é possível cruzar os circuitos de todos/as jovens, observar as concordâncias e discordâncias dos/as mesmos/as e,

⁴ Através de um mapa que representava geograficamente o Centro Histórico do Porto foi pedido aos/as jovens que desenhassem os seus circuitos, referissem quais os espaços que os integravam e descrevessem o tipo de práticas e atividades em que se envolviam.

posteriormente, perceber os sentidos que estes circuitos têm assim como os diferentes espaços que os integram.

Aquilo que é observado e as conversas com os/as jovens são momentos que vão sendo registados à medida que a investigação decorre. As *notas de terreno* constituem-se, assim, como o principal material empírico da investigação, pois dão conta da entrada no terreno, da evolução da relação com os sujeitos de investigação, das observações e conversas informais. Para além das descrições relacionadas com os espaços e com os/as jovens, as notas de terreno também se transformaram num momento de reflexão acerca das opções metodológicas tomadas e dos sentimentos que acompanham a investigadora [23; 28] sendo, por isso, “um processo de construção de sentido” [29: 26]. A construção das mesmas constitui o “primeiro patamar de selecção, descrição e interpretação dos dados – o primeiro patamar, portanto, da tradução etnográfica” [23: 134]. Este momento acaba por ser fundamental, pois permite analisar, agora de *fora*, aquilo que tem sido visto e ouvido *dentro*, uma vez que existe um maior distanciamento e, conseqüentemente, uma maior capacidade de reflexão acerca das estratégias que se usam e das informações que se recolhem.

As notas de terreno constituem-se no objeto da análise de conteúdo, não sendo este um momento onde se procura apenas decompor, mas constitui também um momento de interpretação e compreensão que contribui para a construção do texto final [14].

CIRCUITOS JUVENIS DE LAZER: ESPAÇOS E TEMPOS

Os circuitos são percursos marcados por práticas, valores, regras, normas e comportamentos, logo, não são circuitos que se limitam ao simples percorrer geográfico devendo-se, assim, observar os espaços “por onde [os/as jovens] circulam, onde estão os seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, e os parceiros com quem estabelecem relações de troca” [30: 177]. É a permanência dos/as jovens no espaço urbano e a relação que estes/as criam entre os diferentes espaços existentes no mesmo que torna possível falar-se em circuitos juvenis.

O espaço escolar, os espaços públicos locais e o espaço doméstico são os espaços referidos pelos/as jovens e que acabam por se integrar nos circuitos juvenis. No entanto, o facto de estes terem sido referidos não significa que sejam reconhecidos enquanto espaços centrais de lazer e de fácil acesso. Deste modo, cada um destes espaços assume um papel diferente no âmbito dos circuitos juvenis de lazer, pois o impacto e importância enquanto espaço de lazer não é a mesma para todos/as.

Espaço e tempo escolar e não escolar: tensões no espaço escolar

O espaço escolar apresenta-se como o ponto de partida dos circuitos juvenis desenhados pelos/as jovens assim como o tempo escolar acaba por ser o principal organizador dos tempos juvenis e, conseqüentemente, do tempo livre e de lazer. Só após os intervalos entre as aulas

é que os/as jovens podem estar informalmente juntos e só quando saem da escola é que podem circular por outros espaços e envolverem-se em diferentes práticas de lazer como jogar futebol ou basketball.

Apesar do tempo escolar ser o principal organizador dos tempos juvenis, da escola ser um espaço dedicado por excelência à educação formal e um espaço onde “se realizaria a igualdade de oportunidades [31: 104], nem sempre este tempo e espaço dedicado aos “saberes formais” são valorizados, como tal, pelos/as jovens.

Segundo o K1,P. ir para escola significa ir para um dia cansativo pois tem de estudar e tem aulas apesar de considerar que se diverte e está com os/as amigos/as. No entanto, quando pensa na escola pensa logo nas obrigações escolares que ela acarreta. (NT de 21/4/2009)

Ir às aulas “é uma seca”, no entanto, estar com os/as amigos acaba por ser divertido, logo, quando os/as jovens referem que não gostam da escola, não se estão a referir à escola enquanto espaço físico mas à escola enquanto espaço de educação formal, onde as aprendizagens e os tempos de aulas são os menos desejados. Assim, os saberes e a escola, enquanto contexto educativo formal, são desvalorizados pelos/as jovens existindo “um amplo consenso ao considerar-se as aulas como o tempo escolar que menos se gosta (...) [e] a preferência por outros tempos, por definição estrita não lectivos (intervalos e especialmente “furos”)” [15: 118].

“Não gosto de vir para a escola!”, exclama. “Então vens para a escola porquê?”, pergunto meia confusa. “Sou obrigada pela minha mãe a vir para aqui, depois posso estar com os meus amigos e lá em baixo não se passa nada!”, responde a Yasmin. (NT de 23/4/2009)

O interesse pela escola está relacionado com os tempos não letivos e através dos quais se podem envolver em diferentes práticas de lazer como estar com os/as amigos/as, conversar, jogar futebol ou apenas vaguear por todo o espaço que integra a escola. São nos “*intervalos do tempo escolar*” que os/as jovens procuram envolver-se em práticas e/ou atividades de lazer que gostam e apreciam, transformando parte do tempo não escolar em tempo de lazer. No entanto, apesar de conviverem e estarem uns/as com os/as outros/as, tanto as raparigas como os rapazes envolvem-se em práticas e atividades de lazer diferenciadas.

Vejo a S., a L. e a R. a passear pelo recreio quando deveriam de estar no grupo de estudo de matemática. “A C. já está a vossa espera há muito”, digo em tom de brincadeira. “Então vai ter muito o que esperar”, responde uma delas. Percebo que não estão com nenhum interesse em deixar aquele sol bonito e aquela oportunidade de andar a passear, ainda que dentro da escola. (NT de 17/2/2009)

Os grupos de amigos/as acabam por ser importantes, principalmente para as raparigas, uma vez que juntas podem partilhar aquilo que pensam, gostam, as suas aspirações e os seus desejos. Andam a passear em grupo pela escola, assim como é em grupo que se juntam quando querem partilhar experiências e confidências acerca daquilo que fazem em espaços exteriores à escola.

Enquanto as raparigas passam muito tempo em grupo a conversar umas com as outras e a circular pela escola, os rapazes dedicam grande parte do seu tempo não escolar na escola a jogar futebol com os amigos e/ou colegas de turma sendo esta uma atividade de que gostam e na qual se envolvem sempre que existe a oportunidade. “Ele responde dizendo que ‘gosto muito de jogar futebol e quando estou a jogar nem parece que estou na escola mas em outro sítio qualquer a jogar. Estou a fazer aquilo que gosto e com os meus amigos’” (NT de 26/2/2009).

Para além de jogar futebol, alguns rapazes também consideram divertido estarem em grupos a conversar e a discutir diversos temas (principalmente futebol) assim como “pregar partidas” aos/as colegas com quem estão durante o dia.

Segundo o Tito “divirto-me mais na escola durante a semana e fora só ao fim-de-semana”. “E o que costumam fazer na escola?”, questiono. Antes de responder sorri e só depois diz “andamos uns/as com os/as outros/as. Fazemos umas asneiras. Divirto-me porque as faço pela calada. Os outros não sabem fazer e são apanhados”, responde orgulhoso (NT de 6/4/2009)

Uma vez que estão com os/as amigos e se envolvem em diferentes práticas e formas de sociabilidade, o espaço escolar e os tempos não escolares são apropriados pelos/as jovens, transformando-se num espaço e num tempo de lazer.

Para além do campo de jogos onde praticam futebol diariamente e dos diferentes espaços de recreio por onde circulam, alguns/as dos/as jovens desta investigação assinalavam os “tanques” – zona em frente à escola, onde se localizam os tanques públicos – como um dos lugares “fora muros” [15] onde gostam de estar.

Apesar se situarem fora da escola, os tanques acabam por ser um prolongamento do espaço da escola pois situam-se mesmo à entrada da escola e muitos/as jovens passam lá grande parte do tempo quando não estão em aulas. A Yasmin é uma dessas jovens, “costumamos estar ali nos tanques uns com os outros. Quem fuma está a fumar e os outros estão na conversa. “No verão é o mais fixe porque está calor e andamos sempre molhados/as. É o nosso sítio, onde nos juntamos todos.”, refere a Yasmin. A expressão “é o nosso sítio” não deixa de ser interessante pois esta jovem e os/as seus/as colegas identificam os tanques como um sítio, um lugar, que é deles e no qual se sentem bem e se divertem. (NT de 23/4/2009)

Os tanques são apenas lugares onde podem estar quando não têm aulas, ou seja, no tempo não escolar. No entanto, os/as jovens só estão nos tanques quando vêm para a escola pois, caso contrário, estariam em outros espaços pelos quais circulam quando não têm de se

dirigir para o espaço escolar. Assim, os tanques tornam-se um espaço juvenil ocupado pelos/as jovens no tempo não escolar – antes, nos intervalos e depois do tempo escolar.

Espaços de lazer juvenil nos espaços públicos locais

Após a saída do espaço escolar, os circuitos juvenis tomam diferentes rumos podendo estes, ou não, se prolongar pelos diferentes espaços públicos locais. A rua, as associações locais, os bares e as discotecas foram alguns dos espaços referidos pelos/as jovens. No entanto, como já se referiu, estes não integram todos os circuitos nem são experienciados da mesma forma por todos/as jovens.

A rua

A rua não surge apenas como uma “via dentro de uma povoação”⁵ mas como um “espaço aberto, um espaço de vida e de interações, polifuncional e de utilização múltipla e diferenciada” [31: 86]. É ao longo do espaço da(s) rua(s) que os/as jovens *constroem espaços de lazer* marcados por práticas e sociabilidades juvenis heterogéneas; que os/as jovens se envolvem em *circuitos de lazer “andantes”* e que alguns/as jovens deixam “*marcas*” dos seus *tempos de lazer*.

Ao longo do espaço “rua” são construídos espaços de lazer juvenis específicos que resultam da apropriação dos espaços físicos pelos/as jovens que os transformam “em espaços sociais através da produção de estruturas particulares de significados” [4: 96]. A praça da Cordoaria, a praça da Ribeira e a zona de Miragaia são alguns dos lugares físicos apropriados pelos/as jovens e nos quais estes/as desenvolvem determinadas práticas e sociabilidades juvenis.

Quando passo pela Cordoaria encontro alguns jovens lá da escola a jogar futebol uns com os outros. (NT de 18/2/2009)

A praça da Ribeira costuma a ser um espaço para ela mostrar, em conjunto com as colegas, os seus dotes de bailarina enquanto ensaiam algumas danças. Outras vezes organizam pequenas festas ou participam em algumas onde dançam para quem passa na rua. (NT de 19/2/2009)

“Outras vezes jogamos futebol, mais ali na praça da Ribeira”, responde ele. (NT de 6/4/2009)

“E o que costumava a fazer quando não estás na escola?”, questiono. “Costumo ir até aqui (aponta no mapa) jogar basket com os meus colegas. Tem lá uma tabela ao ar livre e costumamos jogar quando não temos mais nada para fazer”, responde. Esta tabela fica perto da Rua da Reboleira e da Rua da Alfândega (Miragaia) e, segundo o Nadinho, costuma ir para lá quer de dia quer de noite. (NT de 20/2/2009)

⁵ De acordo com o dicionário de língua portuguesa.

Apesar destes espaços se situarem no Centro Histórico do Porto cada um deles é frequentado por diferentes grupos de jovens que os transformam em espaço juvenis próprios e nos quais se envolvem em determinadas práticas de lazer e sociabilidades juvenis apesar de existirem algumas que são comuns (estar com os/as amigos/as, curtir, beber, entre outras).

Cada um destes espaços confere não só identidade, mas também segurança aos grupos juvenis uma vez que os/as jovens conhecem as dinâmicas locais existindo um grau de familiaridade que os/as leva a considerar esses espaços seguros em detrimento de outros. “Mas não é perigoso estar na Ribeira à noite? Eu se aparecesse lá a essa hora corria riscos, não?”, pergunto eu (...) “Não é perigoso, costumam estar abertos cafés e restaurantes até tarde. Nunca tivemos problemas”. (NT de 4/2/2009)

Os circuitos que os/as jovens realizam entre determinados espaços não se resumem ao simples percorrer geograficamente um determinado percurso em direção a um determinado espaço que pode, ou não, ser de lazer. Através dos circuitos tracejados pelos/as jovens e das subjetividades produzidas em relação aos mesmos podem-se identificar *circuitos “andantes” de lazer* entre escola-casa, casa-escola.

Foi interessante ver a forma como eles fizeram este percurso que apesar de curto deu para eles/as conversarem, discutirem, rirem e brincarem uns/as com os/as outros/as. Apesar de ser um percurso traçado e percorrido todos os dias, não é um percurso sem vida mas com vida, uma vez que está preenchido por um conjunto de práticas próprias da juventude: conversar, rir, brincar, gozar, etc. (NT de 10/2/2009)

Enquanto alguns/as jovens têm uma maior liberdade para circularem por diferentes espaços podendo esses percursos geográficos serem, ou não, marcados por práticas de lazer, outras jovens, principalmente, atribuem uma grande importância aos percursos que realizam na rua uma vez que veem nestes, também, uma oportunidade de liberdade e divertimento num espaço – a rua – cujo acesso não é autorizado mas controlado e, em alguns casos, vedado.

Subimos lentamente a Calçada das Virtudes. Sempre que faço este caminho fico cansada, por isso, pergunto à Maia se não se cansa. Ela responde prontamente que não e se pudesse fazia-o mais vezes por dia. Percebo o que ela quer dizer: se o fizesse mais vezes significava que tinha mais liberdade e podia andar por ali sempre que quisesse. (NT de 13/2/2009)

Para além de espaços construídos de lazer e dos circuitos “andantes” de lazer, também é possível identificar *“marcas de tempos de lazer”* deixadas pelos jovens *graffiters*. Os circuitos juvenis dos jovens *graffiters* acabam por ser os que estão menos definidos ao nível geográfico, pois entre a saída da escola e a chegada a casa o seu circuito é marcado por diferentes percursos. No circuito juvenil do jovem *graffiter* não existe um circuito de lazer definido nem espaços de lazer identificáveis. Os *graffitis* acabam por ser “as marcas” de um

tempo de lazer em que os/as jovens aproveitam um tempo e um lugar para fazer algo que gostam e admiram.

Pergunto se costumam a fazer os graffitis na cidade do Porto e ele diz que não. Costuma ir para Gondomar, Gaia e até Faro. (...) É impressionante a forma como o NIZE fala deste mundo. O modo como se entusiasma a falar acerca daquilo que realmente gosta. (NT de 12/2/2009)

Apesar de se deslocarem para determinados lugares tidos “como bons” para “elaborar”, não se pode identificar espaços específicos de lazer, mas espaços pontuais onde os jovens deixam uma “marca” que, por sua vez, foi produzida num tempo de lazer. Os desenhos acabam por se prolongar em diferentes lugares – como os muros e os meios de transporte – que conferem visibilidade pública aos graffitis [31: 207] sendo, também, uma marca visível do tempo de lazer.

Bares e discotecas

Os bares e as discotecas são espaços que ganham vida com o surgir da noite, tornando-se espaços noturnos atrativos que propiciam divertimento e convívio, sendo as sociabilidades juvenis marcadas pela música, pela dança, pelas “curtes”, entre outras práticas.

Apesar dos circuitos masculinos serem menos controlados e imbuídos de liberdade, os bares e as discotecas não são valorizados pelos rapazes com quem estivemos e falamos no âmbito da investigação.

No entanto, não costuma ir muitas vezes para discotecas porque os amigos não gostam muito e outros não podem. Por isso acabam por ficar, na maior parte das vezes, por Miragaia a conversar, a jogar, a beber, entre outras coisas. (NT de 20/2/2009)

Por sua vez, algumas raparigas referem que costumam ir para discotecas e bares, principalmente, ao fim de semana, quer com amigas quer com as primas ou irmãs mais velhas. Apesar de terem circuitos mais controlados e imbuídos de menor liberdade, a ida para estes espaços só se torna possível devido às estratégias que as raparigas adotam. Por um lado, aproveitam-se do facto de terem irmãs mais velhas que têm já uma rede própria de amigos/as que valorizam esses espaços.

“É O Duque. (...) “As vezes costumamos ir lá ao fim-de-semana. Ficamos até tarde e quando chegamos a Vila d’Este é quase de manhã!”, diz ela. “A Vila d’Este? Vais para casa de alguma tua irmã que mora lá?”, questiono. “Sim, vou para casa dela”, diz ela apontando para a sobrinha. (NT de 17/2/2009)

Por outro lado, apresentam a “desculpa” de que vão dormir a casa das amigas e/ou da prima, tendo, assim, autorização para sair de casa à noite e irem, ainda que clandestinamente, para este tipo de espaços noturnos.

A Nenê diz que costuma ir para um bar que fica ali perto, o “Ice karaoke” que é um bar de karaoke (...) Dormir em casa da prima acaba por ser a desculpa para estar fora de casa e poder sair a noite sem o pai saber. (NT de 16/4/2009)

Ir para outras zonas exteriores ao Centro Histórico do Porto é outra das estratégias adotadas pelas raparigas, estando relacionada com a fuga ao controlo dos irmãos mais velhos e das pessoas que as conhecem para, assim, se divertirem livremente e sem constrangimentos.

“Então como gostas de dançar vais para sítios para dançar e te divertires?”, desafio (...)A Yasmin diz que costuma ir com as irmãs e algumas amigas para Oliveira do Douro para o Karaoke (...) Lá ninguém me conhece. Posso dançar e beber à vontade que ninguém aqui vai saber”, ri-se um pouco e continua (...). (NT de 19/2/2009)

Associações locais: ludoteca e equipas desportivas

A ludoteca e as equipas de futebol e basquetebol são espaços de lazer que fazem parte de alguns dos circuitos juvenis tracejados pelos/as jovens que participaram nesta investigação. Assim, participar nas dinâmicas da ludoteca e jogar numa equipa de futebol/basquetebol são atividades em que os rapazes e as raparigas se envolvem nos seus tempos livres.

Fico surpreendida porque já não é a primeira jovem que refere que vai à ludoteca quando sai da escola (...) Já outras jovens referiram que costumam ir para a ludoteca e que costumam dançar e cantar para as crianças mais novas que lá estão pois elas também já foram crianças e já lá andaram. (NT de 19/2/2009)

As jovens que referem ir à ludoteca são aquelas que a frequentaram quando ainda eram crianças, conhecendo bem o local e a animadora que lá está desde essa altura. Para além de se divertirem e conviverem umas com as outras, a ludoteca também é uma forma de participação social voluntária uma vez que se envolvem e colaboram em atividades de lazer orientadas para as crianças.

Para além de jogarem na rua, alguns jovens também jogam futebol/basquetebol desde pequenos em equipas na zona onde moram ou perto. Tanto os jovens que referem jogar futebol como aqueles que jogam basquetebol fazem-no, porque gostam, pois não esperam ser jogadores profissionais e jogarem em grandes equipas.

Pergunto-lhe se joga basket em alguma equipa na zona do porto. O Nadinho diz que joga no Vasco da Gama, na zona da Batalha, e treina as terças, quintas e sextas de todas semanas. Diz que gosta bastante de jogar basket e é por isso que o faz, pois não espera ser jogador profissional de basket e que joga apenas para se divertir. Segundo ele, se estivesse na América pensaria mais em ser jogador profissional uma vez que lá existem mais oportunidades do que em Portugal. (NT de 20/2/2009)

Pergunto-lhe se joga futebol em algum clube em específico pois já o vi também a jogar futebol lá na escola. “Jogo no Candal, mas sempre que posso jogo com os meus colegas na Ribeira”, responde o Tito (...) Costuma a fazer isto mais ao fim-de-semana. (NT de 6/3/2009)

Espaço doméstico: entre tempos familiares e tempos de lazer

Enquanto para uns/as jovens a casa é mais um lugar de passagem que procuram aproveitar da melhor forma, para outros/as a casa não é só um lugar de passagem, mas um espaço no qual têm de estar quando não estão na escola e onde têm de cumprir um conjunto de tarefas familiares. O espaço doméstico não surge apenas como um espaço de habitação, mas também é um dos espaços integrados nos circuitos juvenis e aos quais os/as jovens atribuem sentidos e vivências que ajudam a compreender como este espaço é vivido e experienciado, enquanto espaço de lazer. Apesar de ser um espaço comum a todos os circuitos juvenis, o tempo que permanecem neste lugar, assim como as vivências e as experiências juvenis, principalmente as de lazer, são condicionadas por aquilo que os/as jovens têm de realizar neste espaço e o tempo que essas tarefas demoram. Assim, enquanto uns/as jovens estão mais tempo em casa e têm esse tempo ocupado por tarefas domésticas diversas, sobrando-lhes algum tempo para se dedicar àquilo que gostam; outros/as jovens estão menos tempo em casa e ocupam esse tempo da forma que mais gostam, envolvendo-se em atividades diversas e prazenteiras.

Quando está em casa faz as tarefas domésticas, cuida da beleza dela todos os dias e diverte-se com a irmã no quarto cantando uma para a outra, fazendo penteados e maquilhagens, vendo televisão e jogando computador. Noto que ela fala com carinho da irmã e desses momentos que passa com ela pois acaba por passar bastante tempo com ela e partilhar muitos momentos. (NT de 11/2/2009)

Tanto as raparigas que têm os circuitos mais controlados como as que têm circuitos menos controlados acabam por ser envolvidas nas mesmas atividades e práticas de lazer quando estão em casa. No entanto, o tempo que se dedica àquelas acaba por ser maior ou menor de acordo com o papel que ocupam enquanto raparigas no espaço doméstico, ou seja, o papel que têm na execução das tarefas domésticas, assim como o tempo que estão envolvidas nestas.

Às vezes chego a casa e ainda estão as camas por fazer. Tenho de ser eu a fazer tudo: o jantar, a dar ao ferro, a arrumar a casa e tomar conta da minha irmã. Sobra tudo para mim e começo a ficar cansada disso” (NT de 16/4/2009)

Estar em casa, tomar conta dos irmãos/irmãs e realizar as tarefas domésticas são algumas das prioridades de algumas raparigas que continuam a ser “alvo de um controlo mais

apertado, através de processos de socialização mais estritos, frequentes vezes, com quem se conta como um recurso para as actividades domésticas” [33: 11]. Estas atividades/tarefas alongam o tempo não disponível das raparigas, ao mesmo tempo que lhes diminuem o tempo livre e de lazer.

As raparigas que têm circuitos juvenis sujeitos a um menor controlo familiar acabam por ter a possibilidade de circular por outros espaços, logo, espaços como o familiar e o escolar acabam por assumir um papel secundário enquanto espaço de lazer. Assim, grande parte do tempo que estão em casa é ocupado com a internet, com a playstation, a ouvir música.

Mal chego a cada vou para o pc ou então para PSP. (NT de 10/2/2009)

Também gosta de ouvir música. Pedi-lhe que me dissesse que tipo de música gosta de ouvir e ela enumerou-me logo um conjunto de cantores: Gian e Giovani, Banda Calipso, Chitãozinho Chroró, Calcinha Preta, Alexandre Pires. (NT de 15/4/2009)

Ser rapaz acaba por significar uma menor implicação com o espaço doméstico e, conseqüentemente, com as tarefas domésticas. Assim, para além de poderem circular livremente pelos espaços públicos locais, sendo estes espaços autorizados, também as suas vivências e experiências no espaço doméstico estão libertas de qualquer tipo de constrangimentos.

Aproveito o facto de o Tito estar a falar destas visitas e direcciono a conversa para a sua colaboração nas tarefas familiares. Noto logo na sua cara que não existe colaboração nenhuma da sua parte em casa. (NT de 6/3/2009)

Percebi que o K1P gosta de estar em casa e passa muito neste espaço quer a divertir-se a jogar quer a ver televisão. (NT de 26/2/2009)

Jogar *playstation*, ver televisão e ir a internet é aquilo que fazem quando estão neste espaço. Apesar de estas opções coincidirem com as referidas por algumas raparigas o conteúdo das mesmas é diferente. Enquanto os rapazes gostam de jogar jogos on-line, as raparigas gostam de navegar pelo Hi5 onde podem ver os/as amigos/as e conhecer novas pessoas. O mesmo se sucede em relação à televisão onde os rapazes gostam de fazer “zapping” pelos canais relacionados com o desporto. “Ele ri-se e conta que costuma jogar computador e gosta bastante de ver televisão principalmente jogos de futebol, partidas de snooker e ténis de mês. Percebo que fala com algum entusiasmo acerca do ténis de mesa” (26/2/2009).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar, os espaços públicos locais e o espaço doméstico são aqueles que se evidenciaram no âmbito dos circuitos juvenis e através da circulação dos/as jovens pelos mesmos foi possível encontrar circuitos juvenis de lazer. No entanto, cada um destes espaços surge de forma diferente no âmbito de cada um dos circuitos assim como os sentidos atribuídos aos mesmos são diferentes de acordo com o estatuto que cada um ocupa enquanto espaço de lazer. Enquanto que *o espaço escolar* é para alguns/as jovens um espaço central de lazer, liberto do controlo e das tarefas domésticos que lhes condicionam o acesso a outros espaços, *os espaços públicos locais* são espaços centrais de lazer para algumas raparigas e para alguns rapazes que acabam por estar sujeitos a menores relações de controlo. Por sua vez, *o espaço doméstico* acaba por assumir um papel periférico enquanto espaço de lazer quer no âmbito dos circuitos mais controlados, quer dos menos controlados ou, ainda, dos circuitos imbuídos de liberdade. Neste espaço existe maior ou menor liberdade de acordo com as tarefas que/as jovens têm de desempenhar, logo, enquanto uns/as têm menos tempo para se envolver em atividades de lazer devido as responsabilidades familiares que têm, outros/as ocupam o tempo que no espaço doméstico com atividades que gostam.

As diferenças de género são questões transversais a toda a investigação uma vez que são aquelas que mais influenciam os significados que cada um/a dos/as jovens atribui a cada um destes espaços e, conseqüentemente, aos circuitos juvenis de lazer. Através dos circuitos tracejados depreende-se que algumas das “raparigas continuam a ter vidas mais circunscritas, por questões de moralidade e reputação, estão mais envolvidas nas tarefas domésticas, experienciam maiores constrangimentos” [31: 20]. Embora o tempo escolar seja o principal organizador dos tempos juvenis, o tempo familiar também acaba por ser outro dos tempos que influencia os circuitos juvenis femininos. Algumas das raparigas têm circuitos restritos, que se resumem ao eixo casa-escola, sendo estes marcados por atividades domésticas diversas que acabam por lhes permitir, apenas, o envolvimento em algumas atividades e práticas de lazer nos espaços onde se inserem diariamente (escola, casa e espaços de transição entre a escola e a casa). Por sua vez, outras raparigas apresentam circuitos imbuídos de uma maior liberdade uma vez que podem circular por diferentes espaços assim como não lhes são atribuídas tantas tarefas como acontece com outras. No entanto, o facto de terem mais liberdade e os seus circuitos juvenis de lazer integrarem diferentes espaços, estes não estão totalmente imunes ao controlo, nomeadamente familiar. Pai, mãe e/ou irmãos são algumas das “figuras”, referidas pelas raparigas, que controlam os circuitos femininos. Contudo, perante este controle, as raparigas recorrem a estratégias diversas para “fintar” as normas, regras e restrições impostas (dormir em casa das primas/amigas; ir para zonas por onde não circulem os irmãos, etc). Apesar destas raparigas serem provenientes dos mesmos meios familiares e sociais que os rapazes, continua a “notar[-se] como as fronteiras de género continuam a determinar diferenças assinaláveis nos quotidianos juvenis, nos universos simbólicos que atribuem significados a essas vivências, nas experiências (...)” [2: 87]. Os circuitos de lazer dos rapazes acabam por ser menos condicionados e imbuídos de uma maior

liberdade, logo, “as raparigas acabam por ser muito mais penalizadas por motivos que dizem respeito ao assegurar de cuidados, o que lhes dificulta a experimentação de projectos individuais” [21: 315] e, neste caso específico, de lazer.

REFERÊNCIAS

- [1] HENDRY, Leo B.; SHUCKSMITH; Love, John G. e GLENDINNING; Anthony (1996) *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.
- [2] ABRANTES, Pedro (2003) *Os Sentidos da Escola*. Oeiras: Celta Editora.
- [3] ROBERTS, Kenneth e PARSELL, Glennys (1990) “Culturas da juventude, transformação social, e transição para a vida adulta na Grã-Bretanha”, *Análise social*, XXV, (105-106), 67, 197.
- [4] PAIS, José Machado (1996) *Culturas Juvenis*. Lisboa: Casa da Moeda.
- [5] SUE, Roger (1995) *Temps et ordre social*. Press Universitaire de France.
- [6] GIDDENS, Anthony (1996) *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- [7] AQUINO, Cássio Adriano Braz e MARTINS, José Clerton de Oliveira (2007) “Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho”, *Revista Mal-Estar e Subjectividade*, Vol. VII – Nº 2, 470-500.
- [8] PEÑALBA, Josué Lull (1999) Teoria e prática da la educación en el tiempo libre.
- [9] AMARAL, Paulo (2007) “Práticas de lazer e estilos de vida. Estudo da população jovem estudantil do distrito de Coimbra, in Rui Machado Gomes (org.) *Olhares sobre o lazer*. Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos.
- [10] PEREIRA, Eduardo Borges (2007) “O desporto nas práticas de lazer dos jovens no concelho de Palmela”, in Rui Machado Gomes (org) *Olhares sobre o lazer*. Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos.
- [11] DUMAZEDIER, Joffre (1974) *Sociologia Empírica do Lazer*. Éditions du Seuil.
- [12] SUE, Roger (1982) *Vers un société du temps libéré?*. Paris: PUF.
- [13] PAIS, José Machado (1990) “Lazeres e sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica”, *Análise Social*, XXV (108-109), 591-644.
- [14] SILVA, Sofia Marques (2004) Figuras e Configurações da estranheza na escola. Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito. Tese de mestrado, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- [15] LOPES, João Teixeira (1997). Tristes escola: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Edições Afrontamento.
- [16] DAYRELL, Juarez (2007) “A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, *Educação, Sociedade, Campinas*, vol. 28, nº 100, 1105-1128. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>.
- [17] SANTOS, [Maria Cecília Pereira dos](#) (2007) *A escola não tem nada a ver : a construção de experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário: um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. <http://hdl.handle.net/1822/6726>

- [18] FERNANDES, António Teixeira (1992) “Espaço social e suas representações”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, I Série, Vol. II., 61-99.
- [19] PAIS, José Machado (2001) *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Lisboa: Ambar.
- [20] BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- [21] SILVA, Sofia Marques (2008) *Exuberâncias e (Trans)Figurações de Si numa casa da Juventude. Etnografia de Fragilidades e de Estratégias Juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de Doutoramento, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- [22] WILLIS, Paul e TRONDMAN, Mats (2008) “Manifesto pela Etnografia”, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 211-221.
- [23] NEVES, Tiago (2008) *Entre o Educativo e o penitenciário. Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- [24] CARIA, Telmo (2002) “A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: Reflexividade e fronteiras”, in Telmo Caria (org) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 9-20.
- [25] BERGER, Guy (1992) “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- [26] RIBEIRO, Manuela (2002) “E como é que, realmente, se chega às pessoas? Considerações introdutórias sobre as notas e o trabalho de campo como processo social”, in Telmo Caria (org) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- [27] BURGESS, Robert G. (1997) *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- [28] SILVA, Sofia Marques (2008) “Estratégias juvenis para “fintar” as fragilidades. A construção da pertença a uma casa de juventude no Norte de Portugal”, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 27-51.
- [29] FERNANDES, Luís (2002) “Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica”, in Telmo Caria (org) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- [30] MAGNANI, José Guilherme Cantor (2005) “Os circuitos dos jovens urbanos”, *Tempo Social, Revista de Sociologia*, Vol. 17, 2, <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a08v17n2.pdf>
- [31] FONSECA, Laura Pereira (2001) *Culturas juvenis, percursos femininos: experiências e subjectividades na Educação*. Oeiras: Celta Editora.
- [32] MARQUES, Filomena; ALMEIDA, Rosa e ANTUNES, Pedro (1999) “Traços Falantes (A cultura dos jovens graffitters)”, in José Machado Pais (coord.) *Traços e Riscos de Vida. Uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- [33] ARAÚJO, Helena Costa e WILLIS, Paul (2008) “Jovens, percursos e transições em instituições e comunidades educativas. Uma revisitação na Grã-Bretanha e em Portugal”. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 7-15.

POLÍTICAS SOCIAIS E INCLUSÃO

Educação Intercultural: Perceções e práticas educativas em escolas do Ensino Básico em Oliveira de Azeméis

Célia Mateus¹, Isabel Menezes²

Resumo — Tendo em conta a importância crescente da diversidade cultural no processo de construção europeia, a relevância que tem assumido nas políticas educativas mais recentes e a complexidade que esta integração envolve, pensamos que se torna cada vez mais urgente refletirmos sobre as mudanças operadas na escola, seja a nível das práticas pedagógicas, da cultura organizacional ou da própria convivência social, com o aparecimento de um número crescente de alunos e famílias provenientes de países estrangeiros, particularmente daqueles cuja língua materna não é o português. Deste modo, optámos por fazer um estudo de caso relacionado com esta problemática, a diversidade cultural e linguística, procurando, nomeadamente, compreender, não só a sua dimensão, mas também as relações que esta realidade apresenta com variáveis que podem influenciar significativamente o sucesso educativo destes alunos, nomeadamente a forma de adaptação da escola e dos agentes envolvidos. Tomando como objeto os alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português num Agrupamento em Oliveira de Azeméis, consideramos as perceções dos vários intervenientes do processo educativo, nomeadamente, alunos, encarregados de educação e professores.

Palavras-chave — Diversidade linguística, Educação Intercultural, grupos de discussão focalizada, multiculturalismo, prática pedagógica

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, nunca foi tão evidente, tão veloz, tão intensa nem tão frequente, a mobilidade de pessoas e grupos de proveniências étnicas ou culturais tão distintas. A esta mobilidade não são alheias algumas contradições entre o global e o local, entre o todo social e as várias comunidades nele presentes, entre o mundo e o indivíduo, que se devem resolver num espaço comum de integração, simultaneidade e complementaridade, ou seja num

¹ Célia Mateus concluiu o seu mestrado em Educação e Diversidade Cultural, domínio de Ciências de Educação, no ano letivo de 2008/2009, na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto e atualmente exerce o cargo de Diretora Adjunta no Agrupamento de Escolas Bento Carqueja. celimateus@hotmail.com

² Isabel Menezes é professora catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. imenezes@fpce.up.pt

espaço intercultural, onde a diversidade seja percebida não como fonte de conflito mas sim de enriquecimento mútuo.

Assumindo a educação como a base do desenvolvimento social e pessoal, nela se deve inscrever uma conceção cada vez mais integral e integradora do conhecimento, da formação e da responsabilidade cívica, proativa, contínua e ao longo da vida [1]. A educação, no entanto, realiza-se muito para além da escola, procurando um equilíbrio ético e cultural, elemento privilegiado de uma rede de solidariedade e tolerância cada vez larga, cada vez mais densa, multicultural à escala mundial [2].

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Portugal, considerado, até há algumas décadas, culturalmente monocromático, conotado como um país de emigração, vê-se recentemente confrontado com outra realidade, a imigração. Desde a década de 70, registou um aumento significativo da população imigrante, oriunda sobretudo, dos PALOP, dos países de Leste, do Brasil e da China. Muitos destes imigrantes acabaram por se fixar cá definitivamente. Estas novas realidades sociais em permanente reconstrução impõem ao sistema educativo uma dupla dialética: por um lado, o processo de síntese social das múltiplas culturas em interação, por outro, o processo de divergência de cada uma no sentido da afirmação da sua autonomia e especificidade cultural.

Num processo de desenvolvimento humano em que todos nós nos encontramos mais ou menos conscientemente envolvidos, caracterizado pelo fenómeno crescente da globalização, as sociedades democráticas confrontam-se, cada vez mais, quer em extensão, quer em intensidade, com os desafios do multiculturalismo e do reconhecimento das diferenças [2,3,4,5,6,7]. Com efeito, a globalização hegemónica despoletou o aparecimento do multiculturalismo [3], contudo, a coexistência de uma multiplicidade de culturas não é nova. A História da Humanidade foi sempre feita de contactos e relações entre diferentes povos e culturas: *“o multiculturalismo, no mundo contemporâneo, é a experiência humana normal”* [4: 17]. Com o fenómeno da globalização intensificou-se esta experiência, fruto da interdependência mundial, com a diluição das fronteiras, da facilidade e rapidez da comunicação e difusão da informação, dos meios de comunicação diversificadores e, ao mesmo tempo, homogeneizadores de cultura/culturas [4].

No contexto educativo, face a esta realidade social, cruzam-se permanentemente vetores de ordem cultural de sentidos contraditórios a nível macro e micro, formal e informal, constituintes de um processo de matização, do sistema e das estruturas que dele fazem parte, ao mesmo tempo, identitária e globalizante. Estaremos assim perante uma diversidade cromática de estruturas (culturalmente diferenciadas), expressão de autonomias mais ou menos assumidas, que compõem o sistema educativo e ao qual conferem uma tonalidade dominante (cultura hegemónica). Com efeito, a cultura ocidental, delimitada pelo paradigma sociocultural da modernidade, sempre se assumiu como a mais verdadeira, a mais evoluída, como norma universal quer para a humanidade, quer para as organizações sociais quer ainda

para o conhecimento³. Foi sempre a partir deste lugar de “topo” que o Ocidente pensou as diferenças e que com elas se relacionou. Apelidando-as de primitivas, exóticas, evolucionistas, míticas, “anormais”, remeteu-as, durante um longo período de tempo, para objeto de conhecimento científico.

A partir da segunda metade do século XX, tem-se assistido a uma constante metamorfose neste relacionamento da cultura ocidental com o “outro”, devido, não só, à autocrítica e desconstrução que o pensamento ocidental faz de si mesmo, mas também, à “rebelião das diferenças” [8].

Tendo em conta as alterações no modo de olhar, de pensar e de se relacionar com as diferenças, internas e externas, Stoer e Magalhães [8] apresentam quatro modelos ilustrativos destas relações: etnocêntrico; de tolerância; de generosidade e relacional. Segundo os autores, estes modelos de conceptualização/ legitimação de relação com as diferenças são, simultaneamente, sincrónicos e diacrónicos, não se excluindo mutuamente, e não existindo por si só, na medida em que os seus constituintes se encontram frequentemente misturados.

Neste trabalho, optamos pela conceptualização de Stoer e Magalhães [8] do modelo relacional que nos permite reconfigurar o pensamento e o conhecimento sobre a diferença. Este modelo, partindo do pressuposto que *“a diferença somos nós”*, ou seja, que *“o outro é diferente e nós também somos”*, não pretende compreender a diferença para melhor a integrar, pelo contrário, coloca em jogo o carácter conflitual da relação entre diferentes: mais do que conhecer a diferença do outro, pressupõe o conhecimento da nossa diferença, expondo-se assim na relação, a *“nossa própria alteridade”*, assumindo esta, a agência, tornando-se *“pró-ativa”*. A relação depende, portanto, de todas as alteridades *“em jogo”*, logo não pode ser previamente determinada.

Entendendo a integração como um processo dinâmico, de trocas recíprocas, de confronto e partilha de saberes e valores, onde seja reconhecido o contributo de cada indivíduo, da sua especificidade, da sua cultura, da sua língua, para o enriquecimento de todos, a diferença será encarada como atributo comum: todos somos diferentes, tudo é diferença, o importante é descobrir como é que essa diferença pode contribuir para a compreensão do outro e de si próprio, numa dialética e interação constantes. Estar integrado, torna-se, deste modo, fazer parte de um todo, em condições de igualdade e de participação. Concretiza-se em dois sentidos: bidirecional e pluridimensional, na perspetiva normativa, escolar, social e cultural, entre outras. Fundamenta-se em modelos abertos e plurais. Reflete-se em projetos pedagógicos que fomentem a educação – formal, não formal e informal – na e para a diversidade, de forma a evitar a exclusão e formar cidadãos de plenos direitos [9]. Em educação, *“não se trata de melhor caracterizar a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos*

³ De acordo com Stoer e Magalhães [6], a cultura ocidental determinou para a Humanidade o ideal normativo de Homem a partir do homem branco, europeu, masculino, urbano e erudito; para as organizações sociais o modelo de Estado-Nação (democrático e liberal) e fez da ciência e da sua racionalidade cognitivo-instrumental, a única forma de chegar ao conhecimento.

de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério” [10: 31].

Além disso, e na esteira do que é defendido por Stoer, pensamos que o sucesso educativo destes alunos passa pela integração, nas práticas escolares, das suas subjetividades, nomeadamente, através da valorização das suas culturas de origem ou de principal referência. O que, por sua vez, depende “de uma conceção de racionalidade que permite lidar com a incomensurabilidade das culturas”, racionalidade esta que, tal como nos explica o autor, permita a substituição do “modelo monológico da história” por um “processo de negociação entre histórias” [11: 262].

Apesar de se denotar uma preocupação de ordem institucional e legislativa com os alunos cuja língua materna não é o português, podemos verificar que a escola manifesta dificuldades em lidar com estas mudanças, colocando alguns obstáculos à integração escolar destes alunos, essencialmente a nível da sua pertença a grupos minoritários, da relação com a língua e a cultura dominantes, mas onde a organização pedagógica e a atitude dos docentes também assumem um papel relevante. Esta mudança de atitude só nos parece possível através de uma efetiva educação intercultural, em cujas competências os professores podem assumir papel estratégico. Pensamos, com efeito, que o professor é um elemento-chave na construção de uma outra praxis educacional, assente no “ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos” [12].

Os vetores dominantes de uma educação intercultural exigem o recurso e o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa (professores, alunos, pais, pessoal não docente, elementos da gestão e administração, agentes da comunidade) e são, resumidamente, o reconhecimento mútuo das culturas e das suas interações, reconhecimento esse não camuflado por relações de sujeição ou de exclusão, mas realçando o estatuto, o interesse, a complementaridade das diferentes culturas; deve sustentar toda a atividade da escola e alargar os seus interesses; deve envolver a necessidade de mudar critérios de avaliação, socialmente influenciados e etnocêntricos, e repensar padrões aceites; deve permitir a todos os alunos a experiência de comunicarem uns com os outros de modo real e positivo, de partilharem as mesmas experiências e sentirem-se igualmente aceites; deve permitir a presença simbólica das línguas-mãe na escola; deve fazer uma aproximação pluralista à aquisição do conhecimento; utilizar a arte como meio de apreciação das diferentes culturas; deve permitir uma comunicação efetiva “escola-família-meio social”; formar os professores como elemento-chave do interculturalismo; em suma, reconhecer a igualdade de direitos a todas as culturas e indivíduos, de modo a que, através desta interação, a sociedade e cada um dos seus membros se complete e enriqueça humanamente [12,13,14].

MEDOTOLOGIA

No âmbito da metodologia de investigação qualitativa existem diversos métodos de recolha de dados. Nesta investigação, optámos pela utilização de Grupos de Discussão Focalizada (*Focus Group*) e a consequente análise de conteúdo, de forma a recolher opiniões e perspectivas críticas dos diversos agentes educativos – encarregados de educação, professores e alunos – no que respeita às dinâmicas de carácter organizacional e práticas interventivas desenvolvidas no Agrupamento de Escolas Bento Carqueja, com vista não só à integração social destes alunos, mas também, à supressão da barreira linguística.

Analisámos também diversos documentos (atas e registos de avaliação) relacionados com o estudo em causa.

Segundo Bogdan e Biklen [15], as questões formuladas no âmbito da investigação qualitativa não pretendem testar hipóteses previamente estabelecidas, nem a obtenção de respostas às questões pré-determinadas, pretendem, sim, induzir a complexidade dos fenómenos a investigar, contextualizando-os e privilegiando a compreensão dos comportamentos na ótica dos sujeitos da investigação. Dadas as características apresentadas por este tipo de investigação, em termos de estratégias, recorre-se com frequência à observação participativa e à entrevista em profundidade. Estes autores [15] fazem referência a cinco características inerentes a esta metodologia, sucintamente:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o principal instrumento na recolha desses mesmos dados, uma vez que faz a observação participativa, dependendo muito do seu tempo no local de pesquisa;
- A investigação é de carácter descritivo, sendo os dados recolhidos sob a forma de palavras e discursos, analisados em toda a sua riqueza, no respeitando o modo como foram registados e transcritos;
- Os processos revestem-se de maior interesse para os investigadores, mais do que propriamente os resultados ou produtos;
- Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, construindo as abstrações à medida que determinados dados específicos recolhidos se vão agrupando, este processo de análise vai-se afunilando, partindo das questões mais abertas para as mais fechadas;
- O significado é de importância vital, pois os investigadores interessam-se sobretudo pelas *perspetivas participantes*, questionando continuamente os sujeitos de investigação a fim de perceberem o que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências, como estruturam o seu mundo social, certificando-se de que apreendem adequadamente as diferentes perspetivas.

Os grupos de discussão focalizada (*Focus Group*)

Morgan [16] define grupos de discussão focalizada como sendo uma entrevista em grupo liderada por um moderador. A este, cabe levantar as questões/tópicos a discutir em pequeno grupo, normalmente com 6 a 10 elementos, com uma experiência comum. O que é proferido pelos participantes durante a discussão são dados essenciais para análise. Este método permitiu-nos ouvir as pessoas e aprender a partir do seu discurso, estabelecendo linhas de comunicação entre os diversos intervenientes, gerando uma compreensão rica e abrangente acerca das suas experiências e crenças [16]. Além disso, os participantes têm a oportunidade de partilhar, comparar e até confrontar as suas opiniões e pensamentos com os dos restantes elementos, tornando-se ainda possível explorar e/ou aprofundar determinados tópicos, considerados pertinentes. Partindo das suas próprias interpretações, o diálogo, em grupo, permitiu-nos ainda levantar novas questões.

Os Grupos de Discussão Focalizada podem ser estruturados, semiestruturados e não estruturados [17]. Optámos pelo primeiro modelo, uma vez que, o seu objetivo é encontrar respostas para um conjunto de questões previamente bem definidas pelo investigador.

Papel do moderador

O moderador é o “elemento-chave” para que a discussão atinja os objetivos pretendidos. A sua atitude é determinante, devendo promover a participação de todos, mesmo que as ideias que apresentam sejam contraditórias ou até antagónicas. É essencial que todos participem ativamente e partilhem os seus pontos de vista.

No nosso caso, apresentamos os objetivos do trabalho, e os motivos da nossa opção por este tipo de metodologia, assegurando o anonimato e a confidencialidade quer dos participantes quer das intervenções.

Recorremos a uma questão “quebra-gelo”, na discussão focalizada com os Encarregados de Educação e com os alunos, uma vez que os intervenientes não se conheciam. Não verificamos a emergência de líderes, tendo-se cumprido o tempo previsto para cada questão.

Constituição dos grupos

Um outro fator de considerável importância aquando da utilização deste método prende-se com a escolha dos elementos que integrarão os grupos de discussão. De acordo com Morgan [17] os grupos devem ser constituídos tendo em linha de conta dois fatores, a saber:

- o conforto dos participantes para entre si discutirem os tópicos;
- os objetivos da investigação, a fim de criar discussões produtivas sobre os tópicos.

Tendo em conta o estudo desenvolvido, os critérios utilizados na escolha dos elementos que integraram os diversos grupos de discussão foram os seguintes:

- No caso dos alunos, selecionámos os que se encontravam matriculados no Agrupamento de Escolas Bento Carqueja de Oliveira de Azeméis, cuja língua materna não era a portuguesa, independentemente da sua nacionalidade ou país de origem, com um percurso recente no nosso sistema educativo;
- Os Encarregados de Educação dos alunos selecionados;
- Os professores que considerámos foram os que lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa aos alunos em causa e/ou diretores de turma.

Na investigação, optámos pela formação de grupos pequenos, uma vez que tanto os professores, como os alunos, ou mesmo Encarregados de Educação, detinham um conhecimento significativo e algum envolvimento emocional sobre os temas em discussão. Por outro lado, a complexidade e controvérsia desses mesmos temas também não nos pareceram justificar a formação de grupos mais alargados. Finalmente, e com maior acuidade, impôs-se a necessidade de ouvir as narrativas pessoais e familiares dos intervenientes relativamente aos tópicos abordados.

O local

Um outro fator que não convém descurar nos Grupos de Discussão Focalizada prende-se com a escolha do local. É de todo conveniente que este permita aos participantes verem-se e ouvirem-se uns aos outros, que não dê azo a distrações e que possibilite a utilização de registos áudio e/ou vídeo. Deve também ser acessível a todos os participantes, confortável e o mais próximo possível dos seus contextos de vida [18]. Para este efeito, o local escolhido foi uma sala de áudio disponível.

O Guião

Elaborámos um guião estruturado, com tópicos definidos, que incluía os 5 tipos de questões [18]: questão de abertura, questão introdutória, questão de transição e questão chave. No entanto, sempre que considerámos necessário ou pertinente, explorámos algumas ideias que iam surgindo, fruto da discussão. Poderíamos, porém, ter preparado um guião apenas com uma lista de tópicos ou com perguntas completas.

Um outro aspeto importante que tivemos em conta prendeu-se com o tempo previsto para a discussão, que não excedeu as duas horas.

ANÁLISE DO CONTEÚDO

Após a realização dos Grupos de Discussão Focalizada, fizemos a análise de conteúdo das informações recolhidas.

Este tipo de análise é definido por Bardin (19: 42) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens” [19: 42].

Esta autora [19] atribui à análise de conteúdo duas funções: confere a possibilidade de explorar um tema em profundidade ou verificar questões ou hipóteses provisórias, para que possam ser confirmadas ou infirmadas. A realização da análise de conteúdo da mensagem permite fazer determinadas inferências sobre o emissor dessa mesma mensagem, os seus contextos de vida ou experiências pessoais.

O material que se pretendia analisar, foi submetido a uma codificação [19]. A esta codificação esteve subjacente uma análise temática, a qual consistiu em “descobrir os “núcleos de sentido” que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” [19: 105]. Na opinião de Ghiglione e Matalon, esta prática “consiste em isolar os temas presentes num texto com o objetivo de, por um lado, o reduzir a proporções utilizáveis e, por outro, permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira” [20: 233].

A análise temática originou um processo de definição de categorias e subcategorias (tabela 1), a partir das quais foi feita a análise de resultados.

Tabela 1 – Definição de categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria
Integração	Fatores que facilitam a integração do aluno
	Fatores que dificultam a integração dos alunos
Aprendizagem da Língua Portuguesa	Fatores que contribuem para a aprendizagem da Língua Portuguesa
	Estratégias utilizadas para a aprendizagem da Língua
	Concordância ou não com o sistema de avaliação destes alunos
Valorização da cultura de origem	A escola valoriza ou não a cultura de origem
	Articulação entre a cultura de origem e de chegada
Avaliação da capacidade de resposta da escola	Concordância ou não com as medidas implementadas pela escola
	Outras medidas a propor

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Fatores facilitadores da integração

Neste ponto, discutimos, de forma transversal, todos os fatores referidos pelos diversos intervenientes que de algum modo tenham contribuído para a integração dos alunos cuja língua materna não é o português. Incluímos alguns dos fatores facilitadores e as estratégias utilizadas para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Todos os intervenientes apontam a escola como um sistema facilitador da integração/adaptação e da aprendizagem da língua. Se os alunos realçam elementos informais, tais como o papel dos professores e das relações interpessoais que com eles estabelecem, já os pais e professores dão ênfase aos aspetos mais formais, nomeadamente o recurso ao professor de apoio, as aulas de apoio educativo, sala de estudo e as pedagogias de compensação, o que sugere que as práticas quotidianas da escola ainda continuam enformadas pela educação compensatória. Reforçando a postura que temos assumido, e de acordo com vários autores, pensamos ser necessário investir em práticas que promovam ações de contacto e de interação entre as culturas. Com efeito, Étiene Verne, citado por Leite, afirma que a adoção de uma política inter/multicultural reside numa dupla lógica social: “*uma centrada no ideal democrático para a promoção da igualdade*” e outra “*centrada na autonomia dos grupos sociais, pela afirmação do direito à diferença*” [21: 171].

Outro fator facilitador considerado importante na integração/adaptação dos alunos e na aprendizagem da língua, prende-se com o interesse e a motivação dos próprios alunos, na sua vontade de aprender e ultrapassar as barreiras linguísticas. Esta atitude é sobrevalorizada por professores e alunos, refletindo uma cultura de autoexigência, de expectativas positivas face à escola e face ao esforço e ao trabalho. Atitude esta que, em princípio, anima as próprias famílias, ao enfrentar o desafio da imigração. Ultrapassar a barreira linguística surge como um fator essencial na integração/adaptação. O domínio da língua do país de acolhimento é considerado, por todos os intervenientes, como condição *sine qua non* para uma plena integração, quer na escola quer na comunidade local.

Quanto às estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da mesma, denota-se, pelo facto de não responderem diretamente à questão, falta de preparação e formação para o ensino do português como segunda língua. Os professores têm interesse e demonstram vontade em ajudar estes alunos, mostrando-se sempre disponíveis para o esclarecimento de dúvidas, mas continuam presos aos livros de texto, a fichas e outros materiais standardizados, preocupando-se mais com a dimensão académica do que com os interesses e potencialidades de cada aluno. Como nos diz Peres, “*insiste-se mais no ensino que na aprendizagem*” [9], remetendo-se o maior ou menor sucesso na aprendizagem da língua para o esforço, o empenho e métodos de trabalho de cada aluno.

Como já defendemos anteriormente, além da utilização de um ensino individualizado e diferenciado, de metodologias ativas, atividades diversificadas, aprendizagem cooperativa e avaliação formativa, a aquisição da segunda língua seria facilitada se a língua materna destes

alunos fosse valorizada pela escola [22,23]. Até porque “a melhor forma de defender uma língua é promover e defender as línguas que com ela convivem” [24: 26], cabendo aos professores argumentarem em favor do bilinguismo junto de todos os intervenientes no processo educativo.

Consideramos pertinente realçar, neste ponto, a importância que assume em organizações humanas, e, particularmente nas que envolvem crianças e jovens, o estabelecimento de relações interpessoais significativas.

Fatores dificultadores da integração

Partindo do discurso dos alunos e cruzando as perspetivas dos restantes intervenientes, verificámos que existe uma primeira fase, mais ou menos curta, de dois a três meses, um pouco conturbada e marcada, sobretudo, pela dificuldade em comunicar e pela adaptação a novos colegas e a novos contextos. A duração deste período de adaptação depende muito quer das características pessoais dos indivíduos, idade, expectativas e outros elementos da sua personalidade, quer das afinidades linguísticas, ou de outros fatores do contexto escolar em que os alunos que chegam se veem inseridos (turma, professores, organização escolar...).

Do discurso de todos os intervenientes, a ausência de um código linguístico comum ressalta como principal obstáculo à integração destes alunos. Este obstáculo diz respeito, concretamente, às dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa, uma vez ser este o único código admissível na generalidade das escolas (e também nesta), na formalização e mediação do currículo. A integração escolar e social destes alunos e os desafios que ela coloca aos professores, têm sido alvo de reflexão por diversos autores. Ançã [25] estuda nomeadamente as relações entre aqueles fenómenos e as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa por parte de alunos imigrantes.

Esta perspetiva das dificuldades de integração dos alunos cuja língua materna não é o português, por via dos défices linguísticos assumidos por todos, também não prevê a existência de códigos de comunicação alternativos à linguagem escrita e falada, nomeadamente a linguagem gestual e corporal, representações, dramatizações, experiências, concretizações... nos processos de ensino-aprendizagem/ desenvolvimento de competências.

O domínio da língua portuguesa assume, em todos os discursos, uma importância crucial em todo este processo, em desfavor da língua materna destes alunos. Esta “natural” (in)competência linguística ganha eco na atitude e no discurso de todos os intervenientes, especialmente ao nível das práticas pedagógicas que envolvem estes alunos. Verifica-se, assim, um desfasamento entre aquelas representações e as competências dos alunos. Estas competências, socioculturais e, mesmo, académicas de que são portadores são literalmente “esquecidas” pelos gestores do currículo.

As relações interpessoais que se estabelecem (ou não) principalmente com o grupo turma, são também referidas por algumas professoras, denotando-se alguma preocupação

em acompanhar o processo de integração destes alunos. Contudo, esta tentativa de diálogo multicultural ainda é algo insípida, necessitando de práticas e dinâmicas escolares contínuas, nomeadamente no âmbito da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, que reforcem esta sensibilização e promovam, sobretudo, o diálogo intercultural.

Valorização e articulação entre a cultura de origem e do país de acolhimento

A partir do discurso dos intervenientes, denota-se, seja por parte dos professores, seja por parte das famílias (alunos e encarregados de educação) que a cultura de origem destes alunos é pouco valorizada. Na sequência deste facto, os professores não fazem qualquer tipo de aproveitamento das competências culturais de que estes alunos são portadores. Verifica-se, assim, a existência, assumida pelas partes, daquilo que Ogbu, citado por Vieira da Silva [26], designou por *descontinuidades culturais*. Transparece, da ideologia veiculada pelos diálogos recolhidos, uma aceitação tácita, por parte de todos os intervenientes, da necessidade de assimilação da cultura do nosso país como garante do sucesso educativo e da integração social. Para estes alunos e respetivas famílias, a cultura dominante surge, assim, como algo prestigiado, pelo que tendem a aproximar-se das atitudes da sociedade de acolhimento, negando, muitas vezes, as diferenças culturais e criticando os particularismos [26]. Contudo, Banks, referido por Vieira da Silva [26] alerta para a necessidade que a escola tem de “*respeitar, legitimar e fazer uso das culturas dos alunos*”, uma vez que, e de acordo com Davies, citado pela mesma autora, “*quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não há ruturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade*” [26: 65].

Avaliação da capacidade de resposta da escola

Os Encarregados de Educação, tal como os alunos, não questionam as medidas de apoio propostas pela escola, mostrando-se satisfeitos com a disponibilidade e o trabalho desenvolvido quer pelos órgãos de gestão quer pelos professores. Com efeito, a escola desempenha, de uma forma geral, para estas famílias, um papel fundamental, constituindo-se como um importante espaço de contacto e integração na sociedade e, ao mesmo tempo, legitimação da cultura (particularmente da língua) dominante [12].

Contudo, denota-se pouco envolvimento das famílias relativamente à dinâmica escolar e aos processos de desenvolvimento curricular destes alunos e um certo desconhecimento dos seus contextos educativos. No entanto, alguns encarregados de educação não deixam de referir algumas estratégias que consideram ser boas práticas, e que contribuiriam para o sucesso dos seus educandos, nomeadamente o desenvolvimento da expressão oral, prática contínua e intensiva da leitura, maior apoio individualizado e o conhecimento da língua materna dos alunos como meio facilitador para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Os professores, aceitam as medidas implementadas, apesar de reivindicarem formação, mais autonomia na gestão do currículo e na avaliação destes alunos, bem como um maior apetrechamento de recursos, essencialmente materiais, que lhes permitam facilitar a comunicação e diversificar as suas práticas.

Porém, na nossa perspetiva, estas medidas, por nós já referidas, enquadram-se em práticas uniformizadoras e normalizantes, próprias de uma escola cuja cultura escolar e organizacional, tal como a atitude dos diversos agentes, ainda não se encontra suficientemente madura e sensível à diversidade cultural. Parece, assim, necessário reconstruir uma escola capaz de desenvolver uma aprendizagem de descentramento no modo de ver e estar com o outro, que promova o reconhecimento da diferença como forma de comunicar com o outro, tanto em situações de cooperação como de conflito, tornando possível transformar tanto autóctones como migrantes em pessoas intrinsecamente plurais.

CONCLUSÃO

Como se sabe, a escola onde desenvolvemos este trabalho, constitui, como qualquer outra instituição, um espaço social, palco de confronto entre diferentes culturas. Estas diferenças traduzem-se por uma grande diversidade de microestruturas, matizes e modelos de relacionamento entre elas. Quando dizem, nomeadamente, respeito a minorias em presença, aquelas relações, consideradas, de modo geral, de dominação e aculturação, têm assumido, ao longo dos tempos, uma natureza de crescente tolerância. No entanto, a essa tolerância encontramos sempre subjacente um certo distanciamento e alguma discriminação. Apesar do discurso dominante defender o respeito e o diálogo entre culturas, o facto é que poucas vezes as práticas sociais disso dão prova. As tensões entre minorias e/ou entre minorias e maiorias, continuam a ser uma problemática pertinente nas atuais sociedades com reflexos nas organizações.

No estudo realizado, verificámos, através da análise do discurso dos diversos intervenientes, por detrás dos princípios e das intenções, a ausência de uma verdadeira prática escolar intercultural, isto é, permanecem visíveis, a imposição cultural e a aculturação como modelo de integração. O currículo implementado mantém-se monocultural e hegemónico, não deixando espaço para a valorização da diversidade cultural existente, constituindo as diferenças mais um obstáculo ao desenvolvimento de competências do que um recurso.

Verificámos que, efetivamente, a prática para a educação intercultural parece estar comprometida pela existência contraditória e simultânea de excessos (de homogeneização) e défices (de compromissos/ expectativas), próprios de uma escola tendencialmente monocultural, cujas consequências se apresentam bastante limitadoras de uma efetiva igualdade de oportunidades destes alunos: a curto prazo pelos prováveis níveis de (in)sucesso na sua aprendizagem e, a longo prazo, pela antecipação de oportunidades de vida desiguais. Este enfoque não abrange, nem de longe nem de perto, toda a multiplicidade e complexidade

dos fatores, quer individuais quer ambientais, passíveis de interferirem no processo de integração cultural. Referimo-nos, nomeadamente, às características da personalidade, à diversidade dos percursos curriculares (no sentido mais amplo) de cada um, à sua experiência sociocultural, em suma, à sua experiência de vida.

Uma conclusão do nosso trabalho, no que respeita ao papel e competências dos agentes envolvidos, foi a constatação de um certo desfasamento entre as representações dos professores e as suas práticas pedagógicas. Os docentes abrangidos pelo nosso estudo, embora considerem dever valorizar o capital cultural dos seus alunos cuja língua materna não é o português, acabam efetivamente por não o fazer. Não promovem, nem em contexto de sala de aula, nem fora dela, um efetivo ensino dialógico, onde a diversidade, a alteridade, a discriminação, os preconceitos e estereótipos, em suma, as diferenças, sejam encaradas como fator de desenvolvimento curricular. Parece-nos, que só a partir desta prática é possível fazer da escola “um locus cultural e educativo de aprendizagens”, particularmente, “de aprendizagem multi/intercultural, de comunicação entre as diferenças, de vivência e aprendizagem cultural, de troca de saberes, de incentivo à descoberta e à mobilidade, aberta à diversidade e à comunidade onde está inserida” [27: 235]. Os professores que se queixam de não ter tempo para pesquisar acerca da cultura dos seus alunos, não parecem reconhecer que os pais e os seus próprios alunos são valiosos recursos, a quem podem pedir colaboração, sem perder muito do seu tempo. No nosso entendimento, o que realmente parece faltar é uma consciência reflexiva da diferença que estimule o desejo de provocar a mudança. Parece claro que os professores se preocupam com os seus alunos, com o seu sucesso educativo, que trabalham no sentido da superação das suas dificuldades, nomeadamente, do seu défice linguístico, mas continuam muito colados a um modelo tradicional de gestão da diferença. Mais do que olharem para a pessoa do aluno, como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, recurso de saberes, competências e capacidades, veem-no, frequentemente, como sujeito passivo, recetor e reproduzidor de conhecimentos.

A partir deste trabalho, não nos é legítimo afirmar se os professores estão, ou não, de modo geral, pouco preparados para acompanhar alunos cuja língua materna não é o português, nem sequer se tendem, ou não, a classificar como “incapacidades intelectuais” as suas insuficiências linguísticas e culturais, os diferentes modelos culturais e o estado de desorientação e de conflito que os caracterizam [28]. Pensamos, mesmo, que relativamente às competências reveladas pelos alunos oriundos dos países de Leste, as expectativas dominantes por parte dos professores são de sinal contrário; constatamos que a preocupação com o seu acompanhamento é crescente, tal como são crescentes quer a procura quer a oferta formativa no sentido de valorizar e reconhecer essas competências.

Já no que respeita às representações dos alunos e encarregados de educação, estas coincidem com as práticas pedagógicas dos professores. Quer umas, quer outras enquadrarse, em nossa opinião, num modelo educativo de uma escola fortemente enformada por um currículo nacional único, que veicula, na sua essência, a ideologia da cultura dominante, e não integra, nem no currículo formal, nem na sua prática educativa, quaisquer elementos culturais e linguísticos de que são portadores os alunos imigrantes. Apesar disso a escola é apontada

como facilitadora de integração social e da aprendizagem da língua. Quer os encarregados de educação, quer os alunos, conscientes do seu papel de imigrantes, consideram que esta integração só é possível pela via da aculturação, mostrando-se, por isso, satisfeitos, diríamos melhor, conformados, de uma forma geral, com as propostas e a atuação da escola em causa.

Outra conclusão diz respeito à participação dos pais neste processo. Por regra, não são chamados a intervir, mas não consideram este facto como negativo; pelo contrário, manifestam agrado pelo trabalho desenvolvido pela escola, aceitando, passivamente, na sua condição de imigrantes, a imposição de valores do país de chegada. Pelo discurso, veiculam a subvalorização da sua cultura de origem, ainda que a preservem, como reflexo de uma espécie de rendição face à situação socioeconómica que os levou a procurar melhores condições de vida; temos algumas reservas em generalizar esta ideia.

A língua é, sem dúvida, apontada como o principal fator dificultador das aprendizagens destes alunos. No modelo de avaliação em vigor, e neste caso concreto, a língua portuguesa constitui o veículo dominante de comunicação e de reconhecimento das competências adquiridas, mesmo nas áreas curriculares em que seria possível utilizar formas de comunicação alternativas.

No nosso horizonte, uma escola inclusiva, que se preocupa com a qualidade do seu desempenho, com a sua função social e o sucesso educativo dos seus alunos, no quadro multicultural da generalidade das sociedades modernas, será aquela onde, simultaneamente, nenhuma das diferenças se vislumbra (o multilinguismo entre elas) e todas tenham lugar, na exata medida em que podem contribuir para o enriquecimento da comunidade. Cada um de nós, no fundo, representa uma diferença, uma experiência humana irrepetível e única, que importa reconhecer e, ao mesmo tempo, abolir de um discurso diferenciador, porque todo o elemento, físico ou simbólico, integrante do processo educativo, deve, por si só, ser multicultural, polissemântico, universal, numa palavra, ser capaz de se envolver com a diferença de cada um, de forma clara, acessível, espontânea, simples.

Temos a convicção que a implementação de projetos educativos interculturais, norteados pelos princípios do *“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros, aprender a ser”* [29] diminuirá a clivagem entre escola, sociedade e família, promoverá a inclusão e a aprendizagem e contribuirá para a redução/abolição da xenofobia e do racismo. Pois, tal como salienta Giroux, citado por Ramos [12]

As escolas não mudam a sociedade, mas podem criar-se nelas bolsas de resistência que proporcionem modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais, formas que possam ser utilizadas noutras esferas mais diretamente implicadas na luta por uma nova ética e uma nova visão de justiça social.

Conscientes das limitações deste estudo de caso, no que toca à possibilidade de generalização de algumas das constatações por nós efetuadas, consideramos pertinente este tipo de investigação, tanto ao nível da segmentação destes grupos-alvo, como ao nível do seu alargamento a diferentes contextos. De facto, parece-nos útil o desenvolvimento de trabalhos

com alunos cuja língua materna não é o português, seja em níveis diferentes de escolaridade (do pré-escolar ao ensino superior), seja com grupos minoritários específicos, em contextos geo e socioculturais diferenciados.

Não poderíamos deixar de registar uma última conclusão relacionada com a estreita vinculação entre os processos de globalização/ localização. Também na escola, toda a valorização devida às diferenças deve desenvolver-se a par da construção de linguagens e competências comuns, deve desenvolver um património comum sucessivamente enriquecido pela diversidade, consciente que abrir caminhos é também fechar caminhos, que desenvolver uns processos de comunicação implica dificultar outros.

REFERÊNCIAS

- [1] DELORS, Jacques (Org.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Rio Tinto, PO: Edições Asa.
- [2] KYMLICKA, Will (2000) *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.
- [3] SANTOS, Boaventura Sousa (2004). Reconhecer para Libertar, caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento.
- [4] VIEIRA, Maria do Carmo da Silva (2008). *Diversidade Cultural na escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, 17
- [5] KYMLICKA, Will (1997). Do we need a Theory of Minority Rights? Reply to Carens, Young, Parekh and Forst. *Constellations*.
- [6] BENHABIB, S. (1996). Introduction. In S. Benhabib (Ed.) *Democracy and difference*. Princeton: Princeton University Press.
- [7] TAYLOR, C. (1992). The Politics of Recognition. In D.T. Goldberg *Multiculturalism. A critical Reader*. Oxford: Blackwell
- [8] STOER, Stephen; MAGALHÃES, António (2005). A diferença somos nós – A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- [9] PERES, Américo Nunes (2000). *Educação Intercultural – Utopia ou realidade?*, Porto: Profedições.
- [10] RODRIGUES, David (org), (2006). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial,31.
- [11] STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luísa, CORREIA, José A. (org) (2001), *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento,262.
- [12] RAMOS, Natália (2007). *Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos*. in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Coimbra. p. 224-241.

- [13] LIÉGEOIS, Jean Pierre (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*, Lisboa, Secretariado Entreculturas. Ministério da Educação.
- [14] GAIRÍN, S.J. (1992). Diseños organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural, in *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- [15] BOGDAN, R. E.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- [16] MORGAN, David L. (1998a). *The Focus Group Guidebook*. Califórnia: SAGE Publications.
- [17] MORGAN, David L. (1998b). *Planning Focus Group* Califórnia: SAGE Publications.
- [18] KRUEGER, Richard A. (1998a). *Developing Questions for Focus Groups*. Califórnia: SAGE Publications.
- [19] BARDIN, Laurence (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- [20] GHIGLIONE, Rodolphe; Matalon Benjamin (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- [21] LEITE, Carlinda Maria Faustino (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- [22] CUMMIS, J., SWAIN, M. (1998). *Bilingualism in Education*. Londres: Longman, 6ª edição.
- [23] ANÇÃ, Maria Helena (2002). Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência, I Encontro Nacional da SPDLL, Coimbra:
- [24] PEREIRA, Dulce, AMENDEIRA, Filipa, (2003), *Português a Mil Vozes*, Ministério da Educação. DEB.
- [25] ANÇÃ, Maria Helena (Coord.) (2007) *Aproximações à Língua Portuguesa*. Cadernos LEIP nº1, Universidade de Aveiro, 63-77.
- [26] VIEIRA, Maria do Carmo da Silva (2002) *Discriminatio subtilis: Estudo de 3 classes multiculturais*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento)
- [27] BIZARRO, Rosa (org.) (2007) *Como abordar a escola e a diversidade cultural*. Multiculturalismo Interculturalismo e Educação. Porto: Areal Editores.
- [28] CHARBIT, Y. (1988) *L'intégration des jeunes d'origine immigrée en Europe: bilan et perspectives*. Revue Européenne des Migrations Internationales 4/3: pp.147-151.
- [29] BIZARRO, R., BRAGA, F. (s/d). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros>

A Trajetória Identitária de Alunos Imigrantes em Contexto Escolar: Perceções de professores e outros profissionais da educação

Erika Fabiana Guimarães Farias¹, Amélia Lopes²

Resumo — Nas últimas décadas, a educação inter/multicultural tem sido um centro de interesse de investigadores e educadores, interesse que acompanhou a progressiva transformação das sociedades no sentido da multiculturalidade, como vem a acontecer em Portugal. Mas o aumento do número de crianças e jovens imigrantes nas escolas portuguesas não tem sido acompanhado por um conhecimento aprofundado sobre os seus percursos de inserção. No estudo aqui apresentado procurámos conhecer as perceções de professores e outros profissionais da educação de uma escola EB 2/3 sobre a trajetória identitária de alunos imigrantes no seu processo de inserção. Para esse efeito, foram entrevistados professores e outros profissionais da educação. A trajetória identitária dos alunos imigrantes aparece muito dependente do grau de diferença das culturas minoritárias em relação à da sociedade de acolhimento. Quanto mais evidente a diferença (através de hábitos religiosos e do vestuário, por exemplo) mais difícil é a integração. A língua, na medida em que constrange na base o diálogo de culturas e a integração, é um forte condicionamento dos percursos.

Palavras-chave — alunos imigrantes, identidade, educação inter/multicultural, contexto migratório

INTRODUÇÃO

A presença de Portugal no cenário migratório remete-nos à segunda metade do século XV, em que se iniciou um profundo alargamento do mundo, através do fenómeno expansionista. As novas descobertas e a ampliação dos limites territoriais inauguravam as comunicações intercivilizacionais e, portanto, as relações entre povos de diferentes culturas.

¹ Erika Fabiana Guimarães Farias, licenciada em História, pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – UPE, Mestre em Ciências da Educação, domínio Diversidade Cultural, no ano letivo de 10/2010, pela faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente cursando o 3º ano da Licenciatura em Direito na Universidade Lusófona do Porto. erika.farias80@gmail.com

² Amélia Lopes é Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro do CIIE, tendo sido orientadora do estudo que deu origem a este texto. amelia@fpce.up.pt

Hoje, em resultado da forte mobilidade de pessoas, vivemos num mundo onde são nítidas as situações de confronto multicultural.

Não há dúvidas de que a migração em Portugal é um fenómeno que tem vários anos de existência. Muitos nacionais portugueses emigravam, nas palavras de Peres “a alma lusa [estava] espalhada por todos os continentes” [1: 286]. No entanto, em meados da década de 1970, assistimos a uma inversão deste quadro em virtude do aumento gradual do número de imigrantes, que alcançou o seu extraordinário auge de 2000 a 2002.

Esta inversão migratória tem contribuído para a inserção de novos sujeitos, provenientes de diversas culturas, e, por conseguinte, para a mescla dos diferentes costumes na sociedade de acolhimento. Nomeadamente, as escolas têm-se transformado num verdadeiro mosaico cultural, exigindo novas estratégias de ensino.

Sendo este fenómeno (em termos quantitativos) relativamente recente e sendo a sociedade portuguesa tradicionalista em algumas das suas franjas, torna-se importante conhecer os percursos de inserção escolar de alunos imigrantes, com vista a identificar os fatores constrangedores ou facilitadoras da sua inserção escolar.

Para fazermos esta análise, procurámos referenciais teóricos que servissem para nortear as discussões em torno da temática.

As questões apresentadas são bastante complexas, mas serão aqui abordadas de maneira a permitir a reflexão e a suscitar futuras investigações.

IDENTIDADE: A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM CONTEXTO MIGRATÓRIO

É no atual contexto migratório português que emergem as questões de diversidade cultural, intimamente associadas com a trajetória identitária dos agentes nele inseridos.

A diversidade, que emerge deste contexto, está presente em nosso dia a dia. Nos diferentes espaços que habitamos ou frequentamos, nos deparamos com esta diversidade. Desde os remotos contatos com povos de outras culturas (época expansionista) até à atualidade, foi notório o contributo do processo migratório para que se evidenciasse o contato cultural, que Bastide [2] define como “interpenetração das civilizações”.

A migração é um importante fenómeno para análise dos processos de (re) construção de identidade, pois as categorias identitárias não são universais e, por isso, se confrontam com culturas diferentes, sendo pelo menos uma global e as outras específicas; a adaptação envolve uma reconstrução das relações entre as identidades envolvidas [3]

Para Henri Tajfel [4], a identidade social da pessoa é uma parte do seu autoconceito que decorre da pertença a grupos sociais. Para preservar a identidade pessoal, porventura ameaçada por uma pertença desvalorizada, os indivíduos desenvolvem estratégias de competição social, pelas quais valorizam o seu grupo de pertença e desvalorizam o grupo alheio.

Como diz Baugnet [5], à pertença a uma categoria corresponde um lugar particular na sociedade. A categorização social provocaria, assim, distinção intergrupos. Na medida em

que é acompanhada de valorização positiva ou negativa, contribui também, positivamente ou negativamente, para a imagem que os indivíduos têm de si mesmos. Uma diferença positiva para o grupo de pertença gera um prestígio elevado, uma diferença negativa gera um prestígio baixo [6: 218].

Esta categorização social permite a compreensão de que o processo de construção de identidade encontra-se em constante modificação, na medida em que os sujeitos se relacionam, quer com o grupo a que pertencem, quer com os grupos alheios. É, neste sentido, que nos questionamos quanto à pertença de indivíduos em contexto sociocultural diferente daqueles habitualmente inseridos.

O problema é evidente, e indubitavelmente complexo, quando analisado mediante os elementos que abrangem e constituem o cenário migratório. Este cenário migratório é um claro exemplo dos processos que contribuem para a (re)construção da identidade, pois a sua dinâmica tem consequências importantes para o conhecimento e/ou reconhecimento e compreensão do próprio eu.

A possibilidade de transformação progressiva da identidade num contexto migratório, a aprendizagem de uma nova língua, a contextualização em um novo marco de comportamentos sociais maioritários, afetam o processo de construção identitária. Por sua vez, os cidadãos originários do próprio país também se confrontam com uma nova realidade que lhes permite olhar para si mesmos e desenvolver seu processo de construção identitária de forma mais consciente.

É notório que atualmente o grande desafio das sociedades interculturais reside em cada um, e cada grupo, poder afirmar sua identidade num quadro de diversidade. Isto, principalmente, se se tiver em conta a dinâmica da identidade.

No atual contexto educacional, nos deparamos com instituições escolares, onde o número de alunos imigrantes é significativo. Estes não são apenas recetores de conteúdos culturais estáticos, mas sim sujeitos ativos e em processo identitário aberto.

Ferreira considera que “é hoje aceite que a identidade é multidimensional. Jovens filhos de imigrantes possuem uma identidade mista e não duas identidades que se confrontam. O indivíduo que participa em mais de uma cultura constrói, a partir de cada uma delas, uma identidade sincrética, e não uma dupla identidade. As migrações internacionais têm como resultado a multiplicação dos fenômenos de identidade sincrética” [7: 35].

A relação de interação e partilha com o outro é uma questão de formação identitária. Para Barth “[...] a necessidade de interação com o outro serve para reafirmar, ou mesmo descobrir, a própria identidade. Isso significa que a fronteira étnica – em sua aceção mais extensa – é livre dos constrangimentos territoriais, é algo portátil [...] é só encontrar uma pessoa de outra cultura, mesmo sendo do próprio país, para que a fronteira étnica seja suscitada” [8: 76].

O confronto dinâmico das fronteiras étnicas é elemento importante para a construção da identidade própria. Reconhecidamente, a identidade é construída, também, a partir da diversidade, apesar de, muitas vezes, nos depararmos com situações de angústia e desespero

em presença do outro e do seu universo cultural, no esforço de garantirmos a nossa própria identidade.

ESCOLA INCLUSIVA E INTER/MULTICULTURAL: CONTRIBUTOS PARA A TRAJETÓRIA IDENTITÁRIA DOS ALUNOS IMIGRANTES

Temos presenciado a transformação que as atuais sociedades têm sofrido, tornando-se mais heterogêneas a nível cultural, social e racial. Ao longo do séc. XX, as transformações tornam-se mais evidentes, contribuindo para uma maior preocupação com o multiculturalismo e o interculturalismo. Estas ideias tornaram-se centrais, não só em torno de teorias sociais como também da teoria educacional.

Muitos consideram a educação multicultural, em um sentido restrito, como “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de cultura e estilos de vida” [9: 12].

A este conceito de educação multicultural junta-se uma dimensão de educação antirracista, no sentido de promover a igualdade e o respeito da individualidade de cada um, que se apresenta como um “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema de escola e de classe cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” [10]. De acordo com Pardo, a educação intercultural implica uma dinâmica entre grupos de culturas diferentes, relacionando os vários elementos desta, de forma dinâmica, reconhecendo as diferenças e o respeito pela diversidade:

a interculturalidade mantém o interesse e o respeito pelos diferentes grupos de pessoas e, além disso, promove o confronto de culturas, a mestiçagem, a aprendizagem e o conhecimento em conjunto. Estimula o respeito pelos traços de identidade de cada pessoa, mas também promove o confronto cultural e o intercâmbio. É uma posição que parte da visão dinâmica das culturas e das sociedades em que elas se desenvolvem, e fomenta este confronto de culturas com base numa atitude analítica e de capacidade crítica em relação à sua própria cultura e à dos outros, de forma a haver progresso e desenvolvimento social e cultural. [11: 79]

Já na perspetiva do multiculturalismo, “a diversidade é valorizada, respeitando-se a diferença e estabelecem-se normas básicas de convivência. O multiculturalismo aproveita do assimilacionismo, o interesse pelo outro e o reconhecimento da igualdade de direitos e acrescenta, além disso, o respeito pelo que é diferente” [11: 78]. O multiculturalismo reconhece a diversidade cultural que existe num dado grupo, não indicando qualquer idéia de interação.

Nas escolas é possível perceber que têm sido introduzidos no currículo elementos que têm em consideração a diversidade cultural. Como dizem Leite e Pacheco [12: 105] “procurou-se redistribuir o conhecimento, não em função de pacotes pré-fabricados de informações [...] mas em função de saberes do cotidiano dos alunos, representando a diversidade das suas culturas e das suas histórias de vida”.

Sabe-se que a escola tem uma essencial contribuição para a compreensão e a aceitação da sociedade inter/multicultural. Em Portugal, muitas escolas refletem a inter/multiculturalidade, pois se tem apresentado um número mais elevado de ingresso de alunos de outras nacionalidades, que significativamente se mostram com culturas, língua, religião, comportamento e valores sociais muito diversos, principalmente se comparadas aos nacionais, despertando uma maior atenção das instituições escolares.

Alguns estudos têm abordado o tema da escola multicultural, a partir da dinâmica da diversidade cultural, que tem hoje exigido novas posturas das políticas educativas, principalmente quando pensamos na constituição de uma escola multicultural. Com efeito, o sistema ainda apresenta características fortes de resistência à inclusão dos grupos minoritários. Para Paulo Freire:

é preciso reenfatizar que a multiculturalidade, como fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas e fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. [13: 54]

Muitos são os desafios que comporta a criação de uma escola inclusiva e inter/multicultural. A constituição de parâmetros organizativos que visem responder a princípios e valores que sustentam a inclusão ainda parece diminuta nas instituições escolares. Para Peres [1], os modelos de instituição de ensino que nos são apresentados ainda se mostram estandardizados e seletivos, com o currículo marcado pela forte influência monocultural, que vê de forma homogênea os seus alunos; isto, continua o mesmo autor, fruto de um sistema de estrutura burocrático-administrativo onde as culturas dominantes ainda não compactuam, de forma mais abrangente, com a diversidade do atual contexto multicultural. A escola democrática-intercultural, vertebrada num *curriculum* compreensivo/intercultural e em práticas educativas diferenciadas e integradas é, sem dúvida, um edifício ainda em construção.

Construir uma escola democrática-intercultural ainda é um grande desafio para nossa sociedade. Quando confrontada com a heterogeneidade cultural, linguística, religiosa ou outra, ligada à escolarização dos alunos oriundos de famílias imigrantes, a escola sente-se limitada e com maiores dificuldades de atuação. Para Lipiansky:

a primeira reação da escola foi considerar, a maior parte das vezes, a diversidade cultural como um obstáculo a eliminar. As “diferenças” dos alunos de origem imigrante, quando eram tomadas em conta, eram consideradas como problemáticas, devendo ser reduzidas ou

eliminadas através de uma pedagogia compensatória, mediante apoios educativos e aulas suplementares destinadas à aprendizagem da língua do país de acolhimento. O fato de a criança ser possuidora de uma dupla cultura e ser, por exemplo, bilingue, era ignorado ou considerado como um obstáculo à aprendizagem escolar [14: 50]

Para Marques [15] a configuração multicultural em nossas escolas representa um desafio para o qual o sistema educativo não está, em geral, devidamente preparado. A dificuldade na gestão da diversidade, associada a uma, quase sempre presente, situação de exclusão social de muitos destes alunos, provenientes de comunidades minoritárias, representa uma realidade partilhada por muitas escolas e seus professores, que se veem forçados, na prática, a improvisar estratégias e abordagens de ensino que contribuam para a inserção e a integração destes alunos na escola.

Sabemos que a inserção de alunos no contexto inter/multicultural nas escolas levanta questões relevantes quanto à didática e à metodologia específica a serem aplicadas, assim como às questões relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares que serão utilizados, às estratégias de ensino/aprendizagem a serem aplicadas, ao relacionamento professor-aluno e aluno-aluno na dimensão da diversidade cultural, ao sistema de avaliação e suas complexas limitações e ao papel do professor como agente contributivo para o desenvolvimento deste processo, entre outras.

Para Pardo, as dificuldades encontradas, no contexto da diversidade cultural, não abrangem apenas os alunos imigrantes presentes na escola, mas vão além destes, precisamente os outros alunos e professores, que partilham daquele mesmo espaço escolar. Com efeito, como afirma Pardo,

o desconhecimento dos costumes, a língua, a diferença de nível e de perspectiva educativa [...] além doutros aspetos, como a situação de desvantagem social e econômica, são alterações que mexem e entram em conflito com alunos e alunas recém-chegados doutros países, mas também com os restantes alunos e professores. Qualquer mudança ou qualquer diferença significativa implica uma situação de conflito para as pessoas que partilham espaços e tempos comuns e neles têm de conviver. [11: 72]

A escola inter/multicultural enfrenta grandes desafios. Pensar uma educação que supere estes desafios e alcance êxito é pensar num planeamento educativo de ensino/aprendizagem inclusivos, é pensar na cultura e na gestão organizativa da escola, que responda às características essenciais que emanam de uma estratégia de inclusão. Como sublinha Peres,

não basta ensinar conhecimentos sobre a diversidade humana; é imperioso aprender, no dia a dia, a descobrir e reconhecer o outro, não como uma ameaça, mas alguém com quem podemos desenvolver objetivos e projetos comuns. Trata-se de valorizar aquilo que é comum e não apenas as diferenças – pluralismo –, lutando contra todas as formas de discriminação que têm impedido os mais desfavorecidos de participar da vida comunitária. [1: 98]

A escola deverá encarar estes desafios criando condições que proporcionem uma educação que se dirige a todos: “A habilidade de perceber, avaliar e resolver problemas multiculturalmente há de ser tão requerida quanto as de ler, escrever e manejar computadores” [16: 87].

A educação inclusiva e a educação inter/multicultural visam proporcionar uma maior atenção à diversidade cultural, fomentando o conhecimento e o respeito pelas diferentes culturas coexistentes, transformando a diversidade em uma oportunidade de aprendizagem, que permite a partilha de tradições e traços culturais, potencializando ações que atinjam elevada eficácia, tendo em vista o combate à exclusão e discriminação, sem desconsiderar as complexidades e especificidades inerentes à educação inter/multicultural. A propósito, Casa-Nova refere que

a educação [...] [para a] diversidade cultural [deve contemplar as] classes sociais, etnias e [os] gêneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos [...]; [para tal] é fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou gênero como blocos homogêneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas. [17: 110]

As características e particularidades específicas da comunidade escolar inter/multicultural devem ser consideradas, mas de maneira que estas não sejam dirigidas para uma estreita conceção de experiência isolada. Como apela Gimeno Sacristán,

a instituição escolar, agora mais do que nunca, [...] deve cumprir na atualidade uma clara função de contraste, de interrogação, que pretende provocar a reflexão e facilitar os processos individuais e grupais de reconstrução racional da experiência e do pensamento. Deve, portanto, identificar os valores ideológicos que constituem a cultura dominante e promover a reflexão e o contraste sobre os mesmos. [18: 220]

ELEMENTOS CONTRIBUTIVOS NO PROCESSO EDUCATIVO INTER/MULTICULTURAL

Que professor para a escola inter/multicultural

É inegável o importante papel que os professores desempenham no processo educacional. Eles são instrumentos pedagógicos por excelência e assumem grande relevância no reconhecimento, na importância e no desenvolvimento de uma educação inter/multicultural. O professor é um elemento-chave nos processos de construção dos currículos inter/multiculturais e de criação de uma escola mais aberta à diversidade.

O novo mundo que se abre ante a diversidade apresenta, entre outros, um aumento na demanda de constituição de uma escola inter/multicultural e faz novas exigências aos

professores, já que o “ensino e a educação [já] não podem ser encarados como realidades homogêneas, uniformes, mas [sim] inseridas em contextos, simultaneamente estáveis e dinâmicos, a exigirem do professor cada vez mais saberes e novas atitudes” [19: 34].

A atuação do docente é, sublinhamos de novo, elemento essencial para que a educação inter/multicultural se possa concretizar de forma a atingir resultados satisfatórios. Para Pereira “as atitudes do professor são uma questão central na educação multicultural, delas depende a eficácia ou o insucesso de qualquer programa, as atitudes constituem uma variável fundamental na programação da integração, no respeito pela diversidade e aplicação de estratégias que visem uma efetiva igualdade de oportunidades” [20: 29].

O professor aparece, assim, em uma posição de destaque no processo de inserção e integração de alunos ante a diversidade cultural, pois é detentor de conhecimentos que possibilitam a aplicação de estratégias que foram, muitas vezes, adquiridas ao longo da sua jornada pedagógica: “[...] Ele possui uma bagagem teórica que deve ajudá-lo a compreender as diferenças de desenvolvimento, de personalidade, de cultura. E, se leciona há vários anos, deve ter encontrado [muitos alunos] e elaborado um conjunto de esquemas de relação e de intervenção em função dessa diversidade” [21: 78].

Cardoso salienta que a atuação do professor tem que ser vista tendo em conta a “convicção e a reflexão dos professores, [que] são duas atitudes fundamentais para a mudança das práticas em sentido multicultural. A reflexão acerca do que se fez e vai fazendo nessa direção permite avançar para níveis elevados de igualdade de oportunidades educativas” [22: 36]. Do professor que atua na educação inter/multicultural é exigível muito mais que aplicação de saberes e competências; exigem-se atitudes que promovam os princípios de igualdade e respeito, visto que a ausência destes princípios não atenderia às diferenças sociais ou culturais existentes nas escolas.

No que se refere à reflexão dos professores, Zeichner alerta quando esta se limita a um pensamento individualista, sem considerar o contexto no qual está inserido. Para ele, “esta tendenciosa inclinação individualista torna menos provável que os professores sejam capazes de enfrentar e transformar estes aspetos estruturais do seu trabalho que obstaculizam o cumprimento da sua missão educativa” [23: 47].

Muitas são as dificuldades e limitações que terão que ser ultrapassadas quotidianamente pelo professor que, muitas vezes, não se encontra preparado, visto que não tem uma formação específica nem apoio pedagógico para enfrentar o que lhe é apresentado. E, neste sentido, a formação contínua do professor torna-se pertinente ante o contexto inter/multicultural, pois o leva a repensar os saberes e as competências mais adequados aos vários tipos de diversidade presentes em sala de aula.

Interessa ressaltar que a formação a que nos referimos “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” [24: 70]. É “a troca de experiência e a partilha de saberes [que] consolidam espaços de formação mútua” [24: 21].

A escola inter/multicultural, que contempla a diversidade de alunos, de professores e outros atores, configura um novo espaço profissional, didático, curricular, organizativo e institucional. Por isso, torna-se importante o tema da formação dos professores para que possam atuar nestes contextos, sob a ótica da diversidade e da heterogeneidade, que constituem a base da proposta da educação para a diferença e pela diferença, consolidando a constituição de escolas mais abertas à diversidade.

O professor deve considerar algumas ações para que a sua atuação se torne significativa no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Para isto, o professor deve: criar estratégias de ensino e selecionar materiais que reflitam, na medida do possível, a diversidade social, étnica e lingüística que levam implícitos valores e princípios que promovam o respeito à diferença e à diversidade; criar condições de interação; analisar e avaliar o tratamento que recebem as diferentes minorias e assim contribuir para a adaptação e/ou modificação do currículo em função da realidade presente na escola.

Língua: uma dimensão cultural

É através da língua que expressamos a nossa forma de viver em sociedade e indicamos aos que nos ouvem, através do idioma, a que grupo social pertencemos. A língua constitui uma das características, talvez a mais importante, que nos diferencia dos demais seres vivos. Daí a sua evidente contribuição na sociedade multicultural, que não poderia deixar de ser referida, nesta etapa da nossa reflexão.

Lovelace [25] afirma que não é possível pensar no fenómeno de pluralidade cultural, que está generalizado no meio da nossa sociedade, sem o ligar à pluralidade linguística que leva implícito. Desta forma, a sociedade que estamos a desenvolver está incumbida de promover uma educação multicultural, que leva consigo a noção de educação *multilinguística*.

A linguagem e a cultura são dois termos que estão intimamente ligados. Lévi-Strauss evidencia a complexidade das relações entre linguagem e cultura dizendo:

o problema das relações entre linguagem e cultura é um dos mais complicados que se nos põem. Podemos começar por tratar a linguagem como um produto cultural: uma língua usada numa sociedade reflete a cultura geral da população. Mas, noutra sentido, a linguagem é uma parte da cultura; constitui um, entre outros, dos seus elementos [...]. Mas ainda não é tudo: podemos também tratar linguagem como condição da cultura, e a duplo título: no plano diacrónico, uma vez que é, sobretudo por meio da linguagem que o indivíduo adquire a cultura do seu grupo, a criança é instruída e educada pela palavra; é com palavras que a repreendem ou elogiam. Assim, podemos considerar a linguagem como um alicerce, destinado a receber as estruturas mais complexas [...] que correspondem à cultura encarada sob diferentes aspetos. [26: 78-79]

A relação entre a linguagem e a cultura mostra-se de grande importância para a educação no geral, e em particular para a educação inter/multicultural, pois a presença de alunos imigrantes nas escolas, das mais diversas nacionalidades, e o seu processo de inserção tem contribuído para que se tenha uma maior atenção a estes elementos, principalmente em virtude do contingente de alunos que hoje se encontram nas escolas portuguesas a fazer aquisição do português como língua não materna.

Os alunos que chegam à escola apresentam códigos linguísticos diferenciados. Progressivamente e sistematicamente vão abandonando, por exemplo, o seu próprio idioma, em substituição da língua predominante no país de acolhimento. Para Lovelace [25], o processo de socialização a que se submete qualquer [aluno], ao incorporar-se ao centro educativo, realiza-se a partir dos sistemas de comunicação e de interação que leva em consideração a vida da escola, daí a importância de planificação da mesma. A aquisição do idioma vai além da própria aprendizagem linguística. Esta permite o acesso a códigos, tanto sociais como linguísticos, dos sistemas de comunicação do centro educativo, em primeira instância e da sociedade em seu conjunto posteriormente. Em definitivo, proporciona uma chave para o êxito académico e social.

Sabe-se como é importante a aquisição da língua do país de acolhimento. Em vários aspetos se faz perceber a relevância deste conhecimento, quando inseridos num contexto de migração, de modo que, em lugar de funcionar como instrumento de discriminação, a língua se constitua meio de acesso à cidadania e à possibilidade de usufruto de outros direitos. É, por isso, que “a aquisição não pode ser separada de uma comparação cultural o que implica uma reflexão dos próprios hábitos e costumes” [27: 454].

Quando pensamos na relação de sujeito-objeto existente no processo de aquisição de línguas e culturas estrangeiras, há que ter em consideração que este processo é constituído numa situação de troca entre os indivíduos envolvidos no processo, sejam eles os imigrantes ou o grupo acolhedor. Esta relação entre as partes envolvidas é importante para que não se evidenciem situações de discriminação que levam a que “membros de grupos particulares são tratados de modo positivo ou negativo por causa da sua pertença a determinado grupo” [28: 39].

Neste sentido, a escola inter/multicultural deverá constituir um programa que incida na aquisição da língua portuguesa, associada à dimensão cultural do seu contexto. Portugal considera a urgência de propiciar condições de integração, relativamente aos imigrantes, criando alguns programas que visam uma maior integração e inserção de imigrantes na sociedade portuguesa, com ações pontuais no que tange à aquisição da língua portuguesa. A implantação destes programas para aquisição do português como língua não materna afigura-se ser uma política mais aberta que visa uma maior inserção e integração dos imigrantes na sociedade, independentemente de se reconhecer que ainda são medidas pontuais que não contemplam todas as necessidades da sociedade plural na qual vivemos.

TRAJETÓRIA IDENTITÁRIA DE ALUNOS IMIGRANTES: PERCEÇÕES DE PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS. O LOCUS DO ESTUDO EMPÍRICO

O conhecimento é algo intrínseco ao ser humano e fundamental à vida do homem, pois torna a vida mais aceitável e compreensível, e só é possível por meio da interação com a realidade. O conhecimento científico tem como objetivo estudar e esclarecer os factos ocorridos no universo. Para Gil [29], a natureza da ciência, mediante o reconhecimento das características de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível, contribui para a distinção do que é ciência e do que não é ciência, pois se deve reconhecer que nem todo o conhecimento é um conhecimento científico.

O método em uma pesquisa assinala o percurso escolhido que melhor atenda aos objetivos para o desenvolvimento do estudo que se propõe realizar. Isso porque “o método não representa tão somente um caminho qualquer entre os outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e coesão possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador” [30: 17].

Realizou-se um estudo de natureza exploratória e de abordagem qualitativa. Utilizamos como fontes de dados a observação, entrevistas aos alunos e questionários aos pais. O uso destes instrumentos visou a complementariedade das informações, visto que o nosso principal instrumento de recolha de dados foram as entrevistas semidiretivas aplicadas aos professores e outros profissionais da educação.

Quanto ao tratamento dos dados recolhidos, optou-se pela análise de conteúdo, “conjunto de técnicas de análise das comunicações [que visa] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [quantitativos ou não] que aceitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” [31] permitindo enriquecer a leitura espontânea tornando-a mais produtiva, pertinente, válida e generalizável [32]. As entrevistas passaram por um processo de recorte do conteúdo pertinente, que resultou numa grelha de análise [29]. A categorização visou o agrupamento das unidades de classificação por analogia de sentido [32]. Optou-se, portanto, pelo método aberto, visto que todas as categorias surgiram indutivamente.

A investigação foi realizada numa escola de ensino básico, na cidade do Porto, situada numa localidade periférica da cidade e apresenta algumas dificuldades. Atualmente, está inserida no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), programa que visa a territorialização das medidas educativas com vista à promoção do sucesso escolares e à diminuição do abandono e do absentismo.

A realização da investigação nesta escola efetivou-se em virtude da sua comunidade escolar, por ser uma escola que atualmente tem um número significativo de alunos imigrantes, inscritos e matriculados, a frequentarem a instituição. Estes alunos são oriundos das mais diversas nacionalidades. No geral, são alunos falantes de outro idioma que estão a

fazer a aquisição da língua portuguesa através de um programa escolar para aquisição da língua portuguesa como língua não materna.

De seguida apresentam-se os resultados a que a pesquisa permitiu chegar.

Quanto à questão linguística, a questão da língua é fulcral para compreender algumas das dificuldades que os alunos estrangeiros possam ter; a falta do conhecimento da língua do país acolhedor acarreta algumas limitações. Estas limitações são sentidas pelo aluno imigrante (de países de língua não portuguesa), principalmente se a escola não tem em conta as especificidades dos alunos que a compõe.

A questão linguística influencia a trajetória identitária do aluno imigrante, por estar intimamente ligada a questão cultura e sendo cada um de nós pertencentes a uma dada cultura. Estes alunos, por não dominarem a língua da sociedade acolhedora, encontram-se em uma situação de reconhecimento e adaptação, e isto acarreta algumas preocupações e novas exigências para os docentes, pois se “um professor não entende o idioma do seu aluno ou não pode interpretar corretamente o comportamento dos mesmo [deverá criar] novas estratégias que permitam resolver a problemática” [28: 54]

Além disso, a questão linguística limita o desempenho escolar dos alunos. Segundo alguns dos profissionais inquiridos, a falta de domínio da língua condiciona a aprendizagem. Parece-nos evidente esta limitação linguística e conseqüente dificuldade de aprendizagem, pois se não dominam minimamente a língua do país fica reduzida a aprendizagem, evidenciando-se, em alguns casos, insucesso escolar dos alunos imigrantes, radicado pela dificuldade de entender e de se expressar na língua do país de acolhimento.

A questão linguística aparece como uma barreira a ser ultrapassada pelos alunos imigrantes, não falantes da língua portuguesa, visto que condiciona o seu relacionamento com os outros, na medida em que têm as suas ansiedades, necessidades e desejos difíceis de serem expressos através das palavras.

Quanto à falta de formação dos docentes, já no referimos à importância da contribuição dos professores para a concretização da escola inter/multicultural. Peres acrescenta [1: 185] que “no terreno escolar, os professores figuram como um dos elementos charneira neste processo. São eles quem melhor conhece a situação social, cultural e linguística dos alunos, e, por conseguinte, podem empenhar-se, individualmente e coletivamente, na construção de novos modelos e práticas integradoras”. Os professores entrevistados do estudo mencionaram não terem formação no domínio da diversidade cultural. Segundo eles é importante que os profissionais que atuam nestes contextos tenham formação para esse efeito.

Quanto à questão curricular, os profissionais da educação fizeram referência à autonomia curricular que possuem tanto para trabalharem com os alunos imigrantes como para fazer adaptações curriculares. No entanto, não possuem um currículo com linhas definidas que contemple efetivamente a multiculturalidade, apresentando ainda forte inclinação para a monocultura o que dificulta a valorização da diversidade cultural existente. Perspetiva que se aproxima da de Peres quando diz que o “*currículo* multicultural deve ser

abrangente, proporcionar uma perspectiva global dos grupos étnicos e integrar o *currículum* da escola como um todo” [1: 158].

Quanto à questão cultural dos alunos nacionais e mentalidade da sociedade de acolhimento, segundo os docentes, é possível afirmar que os alunos nacionais apresentam comportamentos pouco abertos para a diversidade. Estes alunos têm um baixo nível cultural, afigurando-se pouco recetivos e pouco acessíveis, o que dificulta a sociabilidade entre estes e os alunos imigrantes. Esta questão aparece ligada à mentalidade da sociedade de acolhimento. Segundo os docentes, a sociedade portuguesa mostra-se ainda muito fechada em seus valores e tradições. Esta mentalidade parece refletir-se na comunidade estudantil que manifesta algumas dificuldades na integração dos alunos imigrantes.

No entanto, e apesar das dificuldades já apresentadas, não podemos afirmar que estes alunos não estejam integrados, pois a integração depende de vários fatores e não poderíamos limitá-los a situações que nos foram apresentadas. Porém, é válido lembrar que não encontramos uma integração consolidada. Há um longo percurso a trilhar para que isso aconteça.

CONCLUSÃO

É evidente o importante papel que a escola desempenha em nossa sociedade, desde os tempos mais remotos da sua existência. A escola possui o espaço propício para o diálogo, para as trocas culturais e afetivas, os ensinamentos, as aprendizagens. O discurso sobre a escola inter/multicultural não soluciona só por si as problemáticas inerentes aos contextos multiculturais. Como diz Peres [1: 388], “as realidades educativas não mudam com a retórica dos discursos”. É por isso preciso ir além dos discursos, imergir na profunda complexidade que envolve a temática, a fim de tornar compreensível e respeitável o mundo plural que vivemos.

A nossa investigação empírica permitiu-nos um maior contato com as problemáticas associadas ao contexto migratório escolar. O convívio direto que tivemos com a escola, professores e alunos, nos permitiu analisar aspetos ligados aos sentimentos e perceções que os profissionais da educação iam refletindo ao longo da nossa pesquisa quanto aos alunos imigrantes.

O fenómeno migratório causa insegurança e provoca mudanças. Aqui foi possível verificar que a trajetória identitária daqueles que se encontram na condição de imigrantes e que, conseqüentemente, têm a sua identidade associada a contextos sociais e culturais diferentes daqueles vivenciados pela sociedade de acolhimento, tendem a estar mais condicionados e dependentes das intervenções do meio. Muitas vezes, tenta-se reencontrar a identidade social e cultural através dos costumes e símbolos de origem, para que não se percam as suas origens culturais no decurso do novo processo identitário. São os que apresentam características culturais mais distintas das da sociedade de acolhimento que têm um processo de integração mais difícil.

A dificuldade de integração dos alunos imigrantes na escola está associada, também, à mentalidade da sociedade de acolhimento, ainda muito monocultural.

Ante este cenário, acredita-se que, para que a integração dos grupos minoritários se possa concretizar de forma efetiva, é imprescindível a mudança de paradigmas na escola e na comunidade, no sentido de se permitir olhar a diversidade cultural como proporcionadora de um enriquecimento cultural e se permitir a interação com as variadas culturas existentes.

REFERÊNCIAS

- [1] PERES, Américo (1999) *Educação Intercultural Utopia ou Realidade: processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias imigrantes na escola* (Genebra e Chaves). Porto: Profedições.
- [2] BASTIDE, Roger [1989] (1960) *As Religiões Africanas no Brasil: Contributos de uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Pioneira.
- [1] ABRANCHES, Maria (2004) *Mulheres muçulmanas em Portugal: Que estratégias de (re) construção identitária?*
http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628e518e7f68_1.pdf.
- [2] TAJFEL, Henri (1982^a) *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, Vol. I.
- [3] BAUGNET, L. (1991) *L'état de la question: l'identité comme paradigme*, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, nº 9-10, 15-29.
- [4] LOPES, Amélia (1999) *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais em Docentes do 1^a CEB*. Porto: FPCE-UP.
- [5] FERREIRA, Manuela (2003) *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- [6] BARTH, Fredrik (1998) “Grupos étnicos e suas fronteiras”. In POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade, seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Editora da Unesp.
- [7] CARRINGTON, Bruce & SHORT, Geoffrey (1989) *Race and the primary school*. London: NFER– Nelson.
- [8] TROYNA, Barry & CARRINGTON, Bruce (1990) *Education, racism and reform*. London: Routledge.
- [9] PARDO, Mar Morollón (2005) “A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade”. In GUERRA, Miguel (Coord.) (2005) *Aprender a conviver na escola*. Porto: ASA Editores, S.A.
- [10] LEITE, C. & PACHECO, N. (1992) “Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural”. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação*. Porto: Investigação e Ação, 1995.
- [11] FREIRE, Paulo (1992) *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz e Terra, S.A.
- [12] FERREIRA, Manuela (2003) *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

- [13] MARQUES, Rui (2007) *Colher e Integrar através da Escola*. Homo Migratius. [HTTP://homomigratius.blogspot.com/2007/04/acolher-e-integrar-atravs-da-escola.html](http://homomigratius.blogspot.com/2007/04/acolher-e-integrar-atravs-da-escola.html).
- [14] BENNETT, Christine (1990) *Comprehensive Multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- [15] CASA-NOVA, Maria (2002) *Etnicidade, género e escolaridade*. Lisboa: IIE, 2002.
- [16] GIMENO-SACRISTÁN, José (1993) *Autonomia profissional y control democrático*. Cuadernos de Pedagogia, Nº 220.
- [17] MIRANDA, Felipa (2004) *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- [18] PEREIRA, Anabela (2004) *Educação Multicultural: teorias e práticas*. 1ª Edição, Porto: ASA Editores.
- [19] PERRENOUD, Philippe (2001) *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ª Edição. São Paulo: ARTMED Editora.
- [20] CARDOSO, Carlos (1996) *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- [21] ZEICHNER, Kenneth (1993) *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- [22] NÓVOA, António (org.) (1991) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- [23] LOVELACE, Marina (1995) *Educación Multicultural: Lengua y Cultura en la Escuela Plural*. Espanha: Editorial Escuela Española.
- [24] LÉVI-STRAUSS, Claude (1955) *Triste tropiques*. Paris: Plon.
- [25] AFONSO, Clárisse (1998) “A relação entre o “eu” e o “outro” no contexto de ensino/aprendizagem da língua estrangeira”. In CARVALHO, A.; VILELA, E; BAPTISTA, I., COUTO, M., PEREIRA, P. e ALMEIDA, Z. (Coord.) (1998) *Diversidade e Identidade*. Porto: FLUP.
- [26] FERREIRA, Manuela (2003) *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- [27] GIL, Antonio (2008) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição, São Paulo: Editora Atlas.
- [28] OLIVEIRA, Paulo (org.) (1998) *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: UNESP
- [29] BARDIN, Laurence (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- [30] LOPES, Amélia (1993) *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade do Porto.

Discursos de Reclusos: Reincidência, reeducação e perspectivas de integração social

Filomena Sousa Silva¹, Tiago Neves²

Resumo – Durante os setenta e cinco dias (1997) em que permaneceu detida em Custódias e Tires pela emissão de um cheque pré-datado que se viria a revelar sem provisão, a coautora ficou com a ideia de que o tempo de reclusão é vazio de sentido, sem lugar à agência nem projetos de vida. Regressa no papel de investigadora para tentar perceber os motivos que levam uma pessoa a reincidir depois de já ter passado pela experiência de recluso e de ter sofrido os efeitos da exclusão. Através dos discursos dos profissionais da cadeia e dos reclusos, tentam os autores compreender o trabalho penitenciário de tratamento e reeducação e conhecer os percursos dos detidos, as suas dificuldades em anteriores regressos à vida em liberdade, o seu dia a dia e as expectativas perante a hora da libertação. Depois de se debruçarem sobre o tratamento dos reclusos e o controlo social das populações e de se deterem brevemente na legislação que tem contribuído para a orientação dos serviços prisionais quanto à promoção da reinserção social e à prevenção da reincidência, os autores tecem considerações sobre a população reclusa atual, a ambiguidade do conceito de reincidência, o quotidiano dos reclusos e a desarticulação entre os serviços prisionais e o trabalho de reinserção social efetivo.

Palavras-chave — Controlo social, Exclusão social, Reeducação, Reincidência, Tratamento de reclusos

INTRODUÇÃO

Segundo Boutinet, existem três imperativos ou dimensões-chave subjacentes a qualquer projeto: A dimensão ligada à história pessoal do autor, a dimensão associada ao seu estado psicológico no momento da vida em que o desenvolve e a dimensão social em que o projeto se pode considerar relevante [1: 308-309]. Seguindo esta orientação, a coautora inicia a exposição com a articulação da sua experiência de reclusa com as teorias e conceitos de

¹ Filomena Sousa Silva concluiu o mestrado em Estudos de Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais no domínio de Perspetivas Europeias sobre Inclusão Social no ano letivo de 2008/2009, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente na Auditoria Interna, na HPP Saúde, SGPS. filomena.sousa.silva@gmail.com

² Tiago Neves é professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro do CIIE. tiago@fpce.up.pt

Goffman e Foucault com dois propósitos – por um lado, para afirmar a educação ou formação como um processo global de integração de experiências, aprendizagens, descobertas e significados pela tomada de consciência e que é construído ao longo da vida; por outro, quis deixar a mensagem de que os reclusos (como já foi) são pessoas similares às que circulam em liberdade, mas a quem, num determinado momento, aconteceu um imprevisto, faltou o apoio de qualquer uma das redes que sustentam a vida em sociedade ou se uniram contra elas uma série de circunstâncias adversas. Este capítulo é finalizado com uma breve descrição sobre a metodologia utilizada. O capítulo seguinte é dedicado ao trabalho de campo no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo, relacionando as características da instituição com o quotidiano de funcionários e reclusos. Apesar de se tecer considerações e de se chegar a algumas conclusões no decorrer deste capítulo, no seguinte, elas são enfatizadas, sendo assinalado o fenómeno da droga que continua a estar subjacente a grande parte das detenções, tal como tinha sido presenciado em 1997. Em seguida, é referida a ambiguidade do uso do conceito de reincidência criminal que urge uniformizar e cuja estatística é necessária para se poder avaliar os programas e medidas implementadas. Por fim, apesar de se reconhecer o árduo papel da administração prisional (mas insuficiente), os autores lamentam a escassez de Técnicos de Reeducação e o facto do seu trabalho não se encontrar articulado com o processo da reentrada do recluso na vida em liberdade.

A ANTECIPAÇÃO SITUA-SE NO CORAÇÃO DO NÃO-AINDA-CONSCIENTE, NESTE OBSCURO DO TEMPO VIVIDO: ESTADO PRELIMINAR DO SONHO ACORDADO ONDE SE REVELAM JÁ OS TRAÇOS DO FUTURO³

São duras as etapas da vida de um recluso, sendo a primeira, a detenção, um episódio quase sempre inesperado e violento, à exceção dos casos (como o da coautora) em que o indivíduo se apresenta voluntariamente às autoridades; nesta situação, já teve tempo para refletir e para se preparar ao nível psicológico, para a situação que o espera, isto é, “já se afastara do seu mundo doméstico; o que é nitidamente cortado pela instituição é algo que já tinha começado a definhir” [2: 25]. A seguir à detenção, a entrada na prisão é a etapa que se segue, ocorrência que marca o início de “uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu” [2: 24]. Ao contrário do que acontece na vida civil, todos os prisioneiros têm o mesmo estatuto (interno, internado, recluso) e partilham o mesmo tempo e espaço, perturbando automaticamente a identidade e a sequência dos vários papéis que o indivíduo desempenhava lá fora. Assim, pode ocorrer o despojamento do papel, “pois a separação entre o internado e o mundo mais amplo dura o tempo todo e pode continuar por vários anos” [2: 24].

As pessoas vão caindo nas malhas da rede do controlo social, uma a uma, não tendo, portanto, uma história em comum, mas acabam por se ver confinadas a um grupo que, tendo

³ Bloch, Ernst, cit in Boutinet (1996).

sido constituído artificialmente, não deixa de ser um grupo, pois de acordo com Pagès “um grupo só tem sentido relativamente a conjuntos mais amplos (...) em relação aos quais se situa” [3: 16]. Então, podemos dizer que, apesar da diversidade de projetos de vida – do meio ambiente de origem, passando pelo momento da vida em que são detidos, às perspetivas futuras de cada um –, a condição de reclusos será o tal “mínimo comum” conhecido entre as partes, que Watzlawick [4] considera ser a base da comunicabilidade entre os homens, já que “a absoluta ausência de elementos comuns nas experiências de dois indivíduos os coloca numa situação de incomunicabilidade” [5: 14]. E, por serem diferentes das da sociedade em geral, as experiências partilhadas parecem ganhar uma maior dimensão, um estatuto próprio, projetando para o exterior uma “cidadania reclamada” [6]. Assim, também, no grupo dos reclusos se vivencia de forma particular e especial a relação vivida entre os homens em geral, constituindo, de certo modo, aquilo a que Pagès apelida de “cooperativas de explicitação e de transformação da relação”. No entanto, tal como fora de muros, verifica-se nas relações do seu quotidiano a natural formação de subgrupos, seja pelo encontro de semelhanças culturais, pela descoberta do mesmo meio de origem, pelo tipo de crime, pela empatia ou por qualquer outra afinidade. Como refere Fernandes [7], todas as interações decorrentes duma inserção “forçada” num mundo completamente diferente vivem-se debaixo de uma tensão permanente. Também a coautora nunca se sentiu em casa, limitando-se a sobreviver naquele contexto de constante dominação, ora colaborando na farsa, ora fingindo-se de morta⁴. Exatamente por ter concluído que cada uma daquelas reclusas também não se sentia em casa, orientou a investigação para os reclusos reincidentes. Custava-lhe compreender por que razão uma pessoa que sai em liberdade, volta a cometer uma infração que, deve saber, lhe causará o mesmo sofrimento. Surgiram, assim, algumas questões relativas à reincidência. O que é a reincidência? Existe ou não uma elevada taxa de reincidência? Qual o papel da prisão nos dias de hoje? Será apenas *vigiar e punir* [8], protegendo a sociedade normalizada da presença dos criminosos? Será que a prisão tem mecanismos para reeducar os criminosos? Onde começa a reinserção social, dentro ou fora de muros? Será que existem estruturas externas que acolhem ex-reclusos e os ajudam a retomar a sua vida, duma forma legal e, desde logo, digna?

Foram estas questões de partida que conduziram a investigação ao EPSCB⁵. Para se integrar no terreno, foram efetuadas entrevistas exploratórias a alguns funcionários que trabalham no EPSCB – Administradora Prisional, Técnicos de Reeducação e Guardas Prisionais. Depois de ser construído um guião para entrevistar os reclusos, foram recolhidos elementos de 16 processos para escolher reclusos reincidentes. Foram entrevistados doze reclusos, através de entrevistas semidiretivas, estilo que dá liberdade para trocar a ordem pré-determinada das questões e o modo como são apresentadas e, também, para incluir outras sempre que se quer aprofundar determinado assunto. O maior constrangimento foi a impossibilidade de gravar as entrevistas, uma das regras do EP, mas foi tomado o maior

⁴ Tal como os animais, qualquer um pode fingir-se de morto para escapar ao perigo (Ziegler, 1977).

⁵ Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo.

número possível de notas que, à saída da cadeia, eram imediatamente passadas para o portátil. Na análise de conteúdo, foram usados os depoimentos dos trabalhadores da prisão e outras notas de terreno recolhidas informalmente para caracterizar a instituição, enquanto as respostas dos reclusos foram agregadas e expostas quase na íntegra no corpo da dissertação de mestrado. Entretanto, foi pesquisada bibliografia, recorrendo-se à produção teórica existente sobre o tema para poderem ser estabelecidas relações entre as teorias e a investigação.

O IMPERATIVO ENTRINCHEIRADO ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO DO EPSCB

O afastamento de uma trajetória de vida dentro dos limites da lei vai-se desenhando e instalando na vida das pessoas (...) este processo termina, muitas vezes, com a entrada na prisão [9]

Ao longo do tempo, a legislação portuguesa tem acompanhado e integrado, ainda que ao ritmo da capacidade de cada um dos seus governantes, os princípios e orientações dos instrumentos normativos internacionais, nomeadamente os inscritos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, nas *Regras Mínimas para o Tratamentos dos Reclusos*, nas *Resoluções, Recomendações e nas Regras Penitenciárias Europeias*. A partir daqui, tenta-se estabelecer comparações com o caso do EPSCB, onde, dos dez mil oitocentos e sete (10.807) reclusos residentes nas prisões portuguesas à data de 31 de dezembro de 2008, se encontravam trezentos e cinquenta e dois reclusos (352), no dia 21 de janeiro de 2009.

A propósito da gestão do sistema, a legislação determina regras para o registo, colocação, classificação e separação⁶ dos reclusos dentro da prisão, devendo o acolhimento do recluso ser alvo de atenção especial. No EPSCB, cada novo recluso além de ser apresentado ao Diretor, Médico, Técnico de Reeducação e Chefe dos Guardas Prisionais, é, também, recebido pelo GRE⁷, organismo composto pelo Chefe dos Guardas, a Enfermeira-chefe, o Técnico de Reeducação responsável pelas Atividades Extracurriculares e a Administradora Prisional. Nesse momento, fazem-lhe uma entrevista global, transversal, e, em conjunto, traçam o perfil do recluso para o ajudar a arranjar um trabalho e atender a todas as suas necessidades.

Estão, também, previstos a manutenção e o fortalecimento dos laços familiares. Neste âmbito, no EPSCB foi introduzido o projeto VIP [iniciou-se no Dia do Pai, em 2007] que se destina principalmente às crianças, fomentando a convivência e a ligação do recluso à família, devolvendo-lhe a responsabilidade familiar essencial na sua reintegração psicoafetiva.

⁶ No caso do EPSCB, não existem reclusos preventivos, apenas condenados.

⁷ Gabinete de Receção e Encaminhamento.

Quanto à ideia do tratamento individual que deve orientar a trajetória de cada recluso segundo as suas características, o EPSCB depara-se com diversos constrangimentos na sua aplicação no terreno, antes de mais, com a falta de recursos humanos e com as tarefas comezinhas da organização da vida dos reclusos que lhes estão confiados e dos funcionários que lhe estão afetos, mas não só. O cumprimento das normas que constituem o tratamento do recluso atual traduz-se na invasão do espaço prisional de todo um *staff* que seria impensável no passado. Já não se trata, apenas, de contratar o número de guardas suficiente para vigiar (evitando fugas), punir (privação da liberdade) e disciplinar (castigos pontuais) todos os reclusos, há agora a necessidade de interagir com os trabalhadores de empresas privadas que operam intramuros, atender os “visitantes” que diariamente entram no estabelecimento (professores, formadores, técnicos, juízes, advogados, voluntários, investigadores) e fazer a triagem, encaminhar e acompanhar as visitas dos reclusos e, ainda, inspecionar as suas oferendas. Além da vigilância aos reclusos, existe, deste modo, um fluxo quotidiano de toda uma série de figuras externas à prisão, veículos e mercadorias que também são objeto de controlo apertado à entrada, durante a permanência e na saída.

Por outro lado, a qualidade do tratamento do recluso de hoje em dia exige uma maior quantidade de funcionários para garantir, não só o perigo de evasão, mas também a segurança pessoal de cada um, protegendo-o dos outros internos e de si mesmo. A higiene, roupa adequada e alimentação saudável são necessidades básicas que supõem também contratos formais e, conseqüentemente, o controlo do pessoal externo que trabalha dentro do estabelecimento prisional. Outra questão primordial, é a manutenção da saúde, que implica a despistagem de doenças infecciosas, aquisição de medicamentos, materiais e respetivos profissionais para tratar quer a doença física, quer a mental, medicar e ministrar os medicamentos e, ainda, transportar os reclusos para tratamentos não disponíveis no estabelecimento (por exemplo, hemodiálise) e ao hospital sempre que necessário. Além destes, outros deveres prisionais são proporcionar algum conforto (corrente elétrica para as suas próprias televisões e outras aparelhagens), garantir o acompanhamento religioso e psicológico e proporcionar atividades extracurriculares.

Determinante, também, é todo o trabalho desenvolvido pela secretaria do EPSCB que se afoga na burocracia, pressionada pela exigência dos prazos que parecem sempre curtos. No trabalho jurídico-administrativo de articulação com os tribunais e a DGRS também considero a elaboração de relatórios, avaliações, promoção de programas conjuntos e/ou iniciativas comunitárias, contratos de trabalho, matrículas, papeladas entre prisões, o transporte dos reclusos aos julgamentos e entre os próprios estabelecimentos prisionais.

O processo inicial constitui uma oportunidade de intervenção por parte do EPSCB⁸

No plano da educação formal, o EPSCB estava prestes a dar início a um curso de RVCC para o reconhecimento, validação e certificação das competências dos reclusos ao nível do 9.º ano. Em fevereiro, já se encontravam inscritos doze (12) reclusos. Entretanto, vinte e sete (27) reclusos estavam a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Contudo, dos doze reclusos que entrevistei nenhum deles se encontrava a estudar.

Independentemente do regime, a todos os reclusos se pretende que desenvolvam o sentido de responsabilidade e sejam estimuladas atitudes positivas e competências para uma vida economicamente independente aquando da saída da prisão. Ora, estas qualidades e competências seriam trabalhadas, incutidas, especialmente através do desempenho dos Técnicos de Reeducação adstritos ao estabelecimento. Neste caso, apenas existiam seis (6) Técnicos de Reeducação, um dos quais, licenciado em desporto era o único responsável pelas atividades desportivas, em que participavam cerca de duzentos (200) reclusos, ou seja, no trabalho de reeducação propriamente dito que supõe um trabalho de gabinete, personalizado, de ajuda psicológica, existiam cinco (5) técnicos para uma população de trezentos e cinquenta e dois (352) reclusos – uma média de setenta (70) reclusos por técnico. As consultas só acontecem se o recluso fizer, expressamente, um pedido ou se o próprio Técnico o requerer, coisa rara, que o tempo é escasso e os reclusos são muitos. Em vez de reeducação, a essência da consulta resume-se, invariavelmente, à resolução de problemas práticos como pedir licenças e requerimentos para o tribunal, para colocação laboral ou mudança de trabalho, pedir consultas médicas, próteses dentárias, óculos, etc. São, também, os Técnicos de Reeducação que procedem à elaboração dos relatórios para o TEP⁹ com vista à concessão da liberdade condicional e SPP¹⁰. E nem sempre os relatórios são favoráveis... Segundo Goffman, assim como há restrição de conversa entre internos e equipa dirigente, há também restrições na transmissão de informações. Esta falha de comunicação não é acidental, é uma forma de manter distância que ajuda a conservar os estereótipos ao criar dois mundos socioculturais antagónicos. Se o Técnico de Reeducação pudesse atender regularmente o recluso e inspirar-lhe confiança, empatia e congruência, demonstrando empenho e sinceridade, poderia dar a volta à situação sempre que os saberes-fazeres administrativos de que está incumbido falhassem. Essencial seria manifestar-se disponível, pois “as atitudes e os sentimentos do terapeuta são mais importantes que a sua orientação teórica. Os seus processos e as suas técnicas são menos importantes do que as suas atitudes” [10: 48]. Nas entrevistas, a avaliação dos Técnicos de Reeducação pelos reclusos dependeu mais da regularidade e disponibilidade para com eles do que no sucesso na resolução dos seus problemas práticos.

⁸ Administradora Prisional (entrevistada em 27/02/2009).

⁹ Tribunal de Execução de Penas.

¹⁰ Saídas Precárias Prolongadas.

Valoriza-se o ensino, o trabalho, a formação profissional e a frequência de programas específicos com consequências na flexibilização da execução da pena¹¹

Uma das questões que merecem especial atenção na Proposta de Lei 252/X é o trabalho prisional, considerando que tem fins formativos e de preparação para a vida em liberdade. Institui-se, deste modo, uma relação jurídica especial para o trabalho em unidades produtivas de natureza empresarial, por meio de diploma próprio, sendo regulados direitos e deveres, horários, regalias sociais, subsídio de desemprego, acidentes de trabalho e doenças profissionais e suspensão e dissolução da relação laboral, e o destino da remuneração de forma a garantir que uma parte dela sirva a reinserção futura do recluso.

O EPSCB está dotado de oficinas, onde é ministrado o curso profissional de Pintura da Construção Civil e oferece aos reclusos as seguintes atividades laborais: oficina de mecânica, construção civil, lavanderia e tratamento de roupas, limpeza geral (faxina), padaria (consumo interno e venda para a empresa que fornece a alimentação), gráfica (trabalho para o exterior), oficina de molas de roupa (trabalho para o exterior), trabalho em calçado, à peça, nas celas (trabalho para o exterior), vacaria com ordenha de leite para o exterior e o trabalho agrícola que humaniza toda a paisagem que envolve o conjunto de edifícios que constitui o EPSCB.

No que se refere ao trabalho fora de muros, quando os guardas foram entrevistados, em fevereiro, havia no EPSCB apenas um recluso em RAVI¹² e três em RAVE¹³. Mas, o EPSCB tem continuado a incrementar parcerias com entidades públicas e empresas privadas para integrar mais reclusos nos regimes de RAVI e RAVE de forma a oferecer-lhes amplas oportunidades de contacto com o exterior. Em agosto do mesmo ano já se encontravam sete reclusos em RAVI e seis em RAVE, o que totalizava treze (13) reclusos.

Dos doze reclusos entrevistados, cinco estavam a trabalhar dentro do perímetro do EPSCB e dois estavam em RAVI, enquanto que os outros cinco não trabalhavam.

Falar de um espaço social é dizer que não se pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descuidando as diferenças fundamentais, sobretudo económicas e culturais [11]

Depois das entrevistas aos guardas prisionais, admitimos que o seu papel possa ser enquadrado na missão educativa e orientadora no desenvolvimento da trajetória do recluso, cumprindo-se, assim, todas as recomendações que apontam no sentido de uma seleção cuidada no recrutamento dos funcionários que devem ser pessoas portadoras de integridade, humanidade e capacidade de adequação ao exercício das funções. Embora Goffman distinguisse a “equipa dirigente” do “mundo dos internos” e apesar de estar ciente de que “a possibilidade de comunicar de uma forma eficiente para além dos territórios físicos não dilui

¹¹ Proposta de Lei 252/X, provada em 27/03/2009.

¹² Regime Aberto Voltado para o Interior (o recluso regressa sempre para comer e dormir na prisão).

¹³ Regime Aberto Voltado para o Exterior (o recluso pode não dormir durante períodos na prisão).

a diferença real que esses territórios contêm em si mesmos e entre si” [6: 257], não nos pareceu possível separar os dois tipos de população. As interações observadas não evidenciaram de forma clara o binómio dominante/dominado. Apesar dos afazeres de uns e outros, das saídas para as oficinas, escola, campos, carrinhas em direção aos tribunais, deambulações pelo espaço envolvente, jogos no ringue desportivo e respetivas entradas, aquele tempo em que aguardam para dar o número, a interação entre uns e outros era de tal ordem que foi difícil separá-los. Quanto mais rigorosas são as condições de existência, como no caso de uma prisão, mais rigorosa costuma ser a imposição do princípio de realidade. “Daí o profundo realismo que caracteriza frequentemente a visão do mundo dos dominados e que, funcionando como uma espécie de instinto de conservação socialmente constituído, só pode parecer conservador em referência a uma representação exterior, portanto normativa, do “interesse objetivo” daqueles que ele ajuda a viver ou a sobreviver” [11: 141]. Mas, apesar de os guardas se apresentarem como as figuras representantes do poder, os reclusos reconhecem-nos como parte integrante da estrutura objetiva do espaço prisional. Aceitam-nos mais do que se rebelam contra eles, porque incorporam o sentido do seu trabalho, o que implica um consentimento tácito da posição de cada grupo, reclusos e guardas. E, embora as duas posições antagónicas sejam visíveis, foi verificada uma certa tolerância, sendo detetado um sentido dos limites, uma distância a demarcar, a respeitar e a fazer respeitar.

As respostas dos reclusos foram outra das razões porque não se conseguiu estabelecer uma barreira entre a população “guarda” e a população “recluso”. Depois de analisados os seus depoimentos sobre a sua relação com os guardas, concluímos que eram similares aos que forneceram sobre a sua relação com os outros reclusos. O problema parece residir mais no facto de serem obrigadas a partilhar o mesmo território pessoas que, à partida, não têm qualquer laço ou afinidade. A par da seleção e recrutamento dos funcionários, a legislação aconselha a avaliação periódica e a aposta numa forte formação inicial e permanente, através de cursos ministrados pela DGSP¹⁴ que, pensamos poderiam incluir uma dimensão educacional, na medida em que os guardas são quem está mais perto dos reclusos.

Há dois Técnicos da DGRS¹⁵ adstritos ao EPSCB, mas os “pobres” (até consigo ter pena deles) não conseguem responder às solicitações dos tribunais, quanto mais às dos pobres reclusos¹⁶

O trabalho de campo situou-se dentro do sistema prisional e no que diz respeito à sua missão e modo de tratamento dos reclusos alicerçou-se nos depoimentos dos reclusos e de alguns funcionários. “A DGRS acompanha todo o percurso ao longo do caminho prisional e assegura também a tutela após a libertação e até ao momento da liberdade definitiva, no caso de ocorrer uma fase de liberdade condicional”. Esta afirmação foi escrita pela Administradora

¹⁴ Direção-Geral dos Serviços Prisionais.

¹⁵ Direção-Geral de Reinserção Social.

¹⁶ Técnico de Reeducação no EPSCB (entrevistado em 27/02/2009).

Prisional do EPSCB, enquadrada num programa de formação sobre os serviços prisionais, mas a realidade encontrada no terreno é outra. O depoimento de um dos Técnicos de Reeducação coincide com os discursos dos reclusos entrevistados. Não foi efetuado trabalho algum de investigação sobre a missão, funções e práticas da DGRS e enquanto decorreu o trabalho de campo não foi encontrado sequer um Técnico da DGRS no EPSCB. Limitamo-nos, pois, a referir os seus serviços numa forma unilateral, pela versão das figuras que operam ou residem no espaço prisional, partindo para a temática da reinserção social através das suas experiências passadas como ex-reclusos.

Algumas questões foram colocadas para percebermos o que lhes tinha acontecido a partir do momento em que saíram da prisão – se tinham voltado para o sítio onde residiam antes de ser detidos, com quem foram viver, se trabalharam, se tiveram acompanhamento ou ajuda, etc. No retorno à vida em liberdade a ressocialização ou reinserção revelou-se muito difícil, não só no mundo do trabalho, mas também na vida familiar e social. Por exemplo, numa das suas anteriores detenções, o Paulo¹⁷ foi avisado da sua libertação no próprio dia, levando a pensar que a ausência de preparação e acompanhamento intramuros (EPSCB/DGRS) e a inexistência de estrutura montada fora de muros (DGRS) pode ter contribuído para a sua reincidência. Por outro lado, os depoimentos dos Guardas confirmam que a situação de falta de estratégias que assegurem a transição da vida “familiar” intramuros para a vida incerta fora de muros, de facto, é mais usual do que aquilo que transparece. O Serafim¹⁸ estava a tentar, desesperadamente, contactar o Técnico da DGRS desde março, altura em que soube que ia ser libertado em agosto. O seu problema é que não queria retornar ao sítio em que vivia (Rua Escura) e não queria o Rendimento Mínimo. Apenas um lugar para dormir e um trabalho que o pudesse sustentar. “Só peço que não façam de mim mais um sem-abrigo, pois tenho que seguir com a minha vida a fazer tudo para ajudar a minha filha. O resto da minha família já tem os seus filhos e as suas vidas. Quando sair daqui, se não tiver ajuda, venho cá parar outra vez ou acabo com a minha vida, pois não vou suportar tal dor de ver a minha filha passar por mim e ver-me a dormir num canto. Por favor, ajudai-me, pois estou desesperado. Já sei que fiz muito mal a algumas pessoas, mas estou arrependido por tudo o que fiz. Acho que já paguei por tudo o que fiz. Entrei com 22 anos numa cadeia, vou sair com 33, acho que já chega” (Serafim, 33 anos, detido pela 2.ª vez, 22/05/2009).

Já dizia Goffman que, embora os internos possam ter planos para a saída e façam uma contagem decrescente dos dias e horas até à sua libertação, quando esta se aproxima, tendem a sentir-se angustiados. O desespero de Serafim significa que tem consciência da sua fragilidade no mundo exterior, a propósito do qual tem conceções e muitas preocupações. Assim, implora ajuda, atemorizado que está face à incógnita que o espera. Aliás, as perspetivas dos reclusos relativas à sua libertação traduzem utopia, falta de planeamento, ausência de um projeto de vida concreto, de “uma luz ao fundo do túnel” que, durante a reclusão, os obrigue a reorganizar as ideias para concretizar os seus sonhos. No entanto,

¹⁷ Nome fictício.

¹⁸ Idem.

Mannheim¹⁹ acreditava que é preferível sonhar a emudecer porque “eliminar completamente do nosso mundo todos os elementos que ultrapassam a realidade conduzir-nos-ia aqui a um espírito positivo que significaria, em definitivo, a ruína da vontade humana, o desaparecimento da utopia provoca um estado de coisas estático, no qual o próprio homem não é mais do que uma coisa” [1: 67]. A condição de reclusos retirou-lhes o estatuto que detinham na sociedade e, tratando-se de reclusos reincidentes, já sentiram das outras vezes que a sua posição social no mundo externo nunca mais será igual à que era. E, depois, a saída tende a ocorrer exatamente quando o recluso finalmente aprendeu a mover-se dentro do sistema, conseguindo arduamente alguns privilégios, ou seja, pode descobrir que a liberação significa passar do topo de um pequeno mundo para o ponto mais baixo de um mundo grande [2: 69].

O IMPERATIVO SOCIOLÓGICO EMERGENTE DA INVESTIGAÇÃO

Não se sabe dizer por que é que, em determinado momento, um jovem começa a drogar-se, nem por que é que outros param, em determinado momento, de o fazer²⁰

Segundo Cohen, a máquina do poder que constitui atualmente o sistema de controlo do comportamento desviante ocupa na sociedade um espaço real (edifícios, tecnologia, pessoal e clientes) e um espaço social (ideias, influências, efeitos). Cohen equipara esta máquina a uma “rede de pesca gigante” que atua qual “indústria recicladora”, onde um exército de pescadores trabalha dia e noite, segundo regras e rotinas mais ou menos conhecidas, submetidos mais ou menos a um controlo superior e sabendo mais ou menos o que estão a fazer. A sociedade, imensa, problemática, plena de correntes imprevisíveis, rochas e outros perigos será o oceano, enquanto que os “desviados” são os peixes. Mas, estes não são tratados como os peixes verdadeiros, isto é, pescados, armazenados, limpos, empacotados, vendidos, cozinhados e comidos; pelo contrário, são mantidos vivos (congelados) e processados (castigados, tratados e corrigidos), conforme o tamanho e peso, através de formas extraordinariamente diversas. Depois do complexo processo de reciclagem, os peixes apanhados na rede são devolvidos ao mar, ficando apenas em terra os que, entretanto, morreram, foram mortos ou deixados morrer no interior da fábrica. De volta ao oceano, frequentemente, com sinais e etiquetas de que dificilmente se conseguem desenvencilhar, quem sabe os peixes nadem livremente o resto da sua vida ou, quem sabe, são de novo apanhados na rede, uma e outra vez, passando toda a vida em sucessivas reciclagens e devoluções ao mar [13: 72].

O desvio existe quando, aos olhos de um determinado grupo social, um indivíduo pratica uma ação considerada transgressão a uma norma estabelecida por esse grupo, ficando

¹⁹ Mannheim, Karl (1929) *cit in* [1].

²⁰ Bucher, 1986 *cit in* [12].

rotulado de *outsider* [14], desviado [13] ou desviante [12]. Neste sentido, a desviância torna-se numa consequência da aplicação pelos outros das regras e sanções e não qualidade do ato cometido. A tipificação de um comportamento e a sua classificação como ato delinquento ou crime estão intimamente ligadas a vários fatores que se situam sempre num determinado espaço, sociedade e tempo. Isto é, a noção de crime é mutável ao longo dos tempos, evoluindo a par da sociedade. O crime de emissão de cheques sem provisão, cometido em 1994, e que levou a coautora à prisão em 1997 acabou por desaparecer do Código Penal. O caráter mutável da noção de crime alerta para a necessidade de situar os conceitos, refletindo sobre os contornos da delinquência que acompanha a evolução social.

Foi o aspeto “pedrado” do primeiro entrevistado que alertou para o facto dos entrevistados poderem ser toxicodependentes e, como foi de sua iniciativa falar sobre isso, a partir daí, começou-se por perguntar se tomavam medicamentos. Todos respondiam à questão e, no caso de serem toxicodependentes, falavam disso (quase) abertamente. Sem nunca lhes ter sido perguntado se havia droga no EP, alguns reclusos fizeram sugestões que não podiam deixar de ser referidas. Dos doze entrevistados, apenas três não são toxicodependentes, sendo que dos nove toxicodependentes, dois se encontram desintoxicados, não tomando medicação alguma, nem para dormir; dos sete que tomam medicação de substituição, quatro afirmaram-se decididos a não voltar a recair na droga, fazendo questão em dizer que a têm lá dentro à disposição, mas já não querem. Assim, nesta pequena amostra de doze reclusos, 75% são toxicodependentes, facto que remete para duas questões. Em primeiro lugar, questiona-se se estas pessoas deviam ser absorvidas pelo sistema prisional ou, pelo contrário, internadas numa outra estrutura vocacionada para programas de desintoxicação, separada dos criminosos de delito comum. Em segundo lugar, não se pode dissociar a criminalização da droga dos interesses subterrâneos e dos mercados ilícitos, onde atua uma panóplia de atores, aliando as drogas ao crime, à violência e à insegurança urbana. Supostamente, o uso das prisões na chamada guerra contra a droga ajudaria a reduzir o comércio e a utilização das drogas proibidas, porém o próprio sistema prisional parece ter sido apanhado nas malhas da economia paralela, reforçada pelo tráfico que não tem parado de crescer. Pelo seu turno, o Governo parece ignorar o problema, ficando os serviços prisionais sem indicações explícitas para se orientarem. Parece-nos, ainda, que os “desviados toxicodependentes” que pululam nas cadeias são a “arraia-miúda”, enquanto que os verdadeiros “tubarões” se mantêm impunes. De acordo com Agra e Fernandes, somos de opinião que não se pode recusar por mais tempo o debate sobre a descriminalização e o controlo médico e comercial do consumo das drogas.

A validação é certamente indispensável e está ao serviço da utilidade social [15]

Apesar de ser um conceito muito “badalado” e de se apresentar descrito com clareza na legislação, não existe consenso nas várias áreas quanto à noção de “reincidência”. Do ponto de vista sociológico, apelida-se de reincidente aquele que repete uma mesma ação ou um

mesmo comportamento. Porém, esta noção é tão abrangente que corre o risco de toda a gente poder, nos mais diversos campos, ser considerada reincidente. Assim, a primeira das imensas dúvidas que urgia desfazer era a relativa ao conceito de “reincidência”, fenómeno que se encontra previsto nos seguintes moldes no Código Penal em vigor – Pressupostos: 1 – É punido como reincidente quem, por si só ou sob qualquer forma de comparticipação, cometer um crime doloso que deva ser punido com pena de prisão efetiva superior a seis meses, depois de ter sido condenado por sentença transitada em julgado em pena de prisão efetiva superior a seis meses por outro crime doloso, se, de acordo com as circunstâncias do caso, o agente for de censurar por a condenação ou as condenações anteriores, não lhe terem servido de suficiente advertência contra o crime; 2 – O crime anterior por que o agente tenha sido condenado não releva para a reincidência se entre a sua prática e a do crime seguinte tiverem decorrido mais de cinco anos; neste prazo não é computado o tempo durante o qual o agente tenha cumprido medida processual, pena ou medida de segurança privativas da liberdade; 3 – As condenações proferidas por tribunais estrangeiros contam para a reincidência nos termos dos números anteriores, desde que o facto constitua crime segundo a lei portuguesa; 4 – A prescrição da pena, a amnistia, o perdão genérico e o indulto não obstam à verificação da reincidência (Artigo 75º). Efeitos: 1 – Em caso de reincidência, o limite mínimo da pena aplicável ao crime é elevado de um terço e o limite máximo permanece inalterado. A agravação não pode exceder a medida da pena mais grave aplicada nas condenações anteriores; 2 – As disposições respeitantes à pena relativamente indeterminada, quando aplicáveis, prevalecem sobre as regras da punição da reincidência (Artigo 76º).

Habitualmente, na área da criminologia, baliza-se este conceito com as noções jurídicas, apenas se podendo considerar reincidente aquele que volta a cometer um crime, sendo, por ele, condenado com prisão efetiva maior do que seis meses, depois de já ter sido condenado por outro crime com uma pena de prisão efetiva em mais de seis meses, há menos de cinco anos. Esta explicação ajuda a perceber os constrangimentos inerentes ao registo correto e subsequente tratamento estatístico. Em primeiro lugar, haveria que ser definido, sem margem para dúvidas, qual o conceito de reincidência com que se vai trabalhar e torná-lo extensível a todos os operadores policiais e jurídicos. Em segundo lugar, quando se faz o registo de entrada no sistema prisional, o recluso deveria ser portador de um conjunto de informações oficiais que permitisse perceber, sem margem para dúvidas, se cabe ou não na categoria de reincidente. A informação que o sistema prisional detém é o registo relativo a anteriores passagens das pessoas pelas prisões, registo que não permite a equiparação a reincidência, pois se alguém tiver sido anteriormente preso preventivamente e for absolvido, ou se for condenado a medidas privativas de liberdade inferiores a seis meses, ou ainda se for condenado novamente, passados mais de cinco anos, quando dá entrada na prisão surge a referência de que já entrou no sistema, mas isso não significa que, do ponto de vista jurídico, possa ser considerado reincidente.

Em suma, não existem registos sobre reincidência²¹ contrariamente ao que se pensa, motivo pelo qual ninguém pode saber se a taxa da reincidência em Portugal está a aumentar ou a diminuir. Então, como é possível avaliar as políticas que se implementam para prevenir a reincidência, se continua a não haver contabilização de resultados? Na nossa opinião, esta lacuna teria que ser preenchida através da criação de um novo sistema comunicacional tripartido (TEP-DGSP-DGRS), pois qualquer alteração ao sistema faz parte de um projeto que, sendo implementado, tem que ser avaliado. Se isso não acontecer, o processo pode alongar-se eternamente, não sendo detetadas as inevitáveis anomalias, não as podendo, portanto, colmatar com os ajustamentos necessários, isto é, nunca se chegando a conhecer os verdadeiros resultados. Um projeto deve especificar com clareza não só o que pretende mudar e como pretende mudar, definindo as metas, os papéis e as relações entre os vários intervenientes, mas também deve acompanhar o seu desenvolvimento, melhorar continuamente as suas atividades e sensibilizar os atores para a sua implicação na configuração, desenvolvimento e avaliação desse mesmo projeto. Importa, pois, saber se um programa de intervenção oferece integridade suficiente, isto é, se a forma como foi planeado, proposto e finalmente implementado não apresenta discrepância, para que princípio, meio e fim do tratamento tenham ligação entre si. Na realidade, embora muitas vezes bem estruturados, certos programas sofrem desvios de orientação, quer ao nível dos objetivos a que são destinados quer dos meios postos ao seu dispor para a respetiva realização [16: 572].

Como poderemos nós, cidadãos comuns, saber se há reabilitação dentro das cadeias através do trabalho da DGSP ou reinserção social através da DGRS? Os resultados só poderiam ser conhecidos através de um novo paradigma no acompanhamento exaustivo do percurso do ex-recluso, uma vez que, a julgar pelos relatos dos reclusos, a “esmola” do rendimento mínimo e as eventuais “consultas” com os Técnicos da DGRS não suprimem, nem as suas necessidades básicas, nem as suas fragilidades psicossociais. Esse acompanhamento seria parte integrante do processo de avaliação que permitiria atribuir causalidades, clarificar realidades e justificar decisões [17], sem esquecer, evidentemente, que a finalidade deste processo tem em vista a utilidade social.

Toda a instituição conquista parte de um tempo e do interesse dos seus profissionais e lhes dá algo de um mundo [2]

Pensamos ter levantado o véu sobre a precariedade das condições de reeducação no espaço prisional, em que se assiste, tal como no caso do CESA²², “a uma concentração do trabalho técnico nas dimensões médico-psiquiátrica e administrativa em detrimento das dimensões educativa e psicossocial – aquelas nas quais a educação para o Direito poderia ser desenvolvida” [18: 212]. Também, no EPSCB, se verificou que os reclusos parecem aceitar

²¹ Depois de aconselhada pelo Sr. Diretor do EPSCB, obti estas informações telefonicamente e, posteriormente, confirmadas por e-mail, com a colaboração do Responsável pela Estatística da DGSP.

²² Centro Educativo Santo António, Porto.

determinados tratamentos, participar em algumas atividades e mesmo trabalhar, somente com o intuito de agradarem ao Conselho Técnico para poderem, assim, beneficiar de SPP, SCD e liberdade condicional e não como consequência duma reflexão entre o que fazer de bem e o não fazer de mal. “A adequação à norma resulta mais duma instrumentalização do comportamento pessoal do que de uma adesão ética; ou seja, do que se trata é de uma adequação de superfície à norma, de um cálculo das possibilidades e dos riscos associados ao cometimento de uma dada infração” [18: 213]. No entanto, percebemos que os toxicodependentes entrevistados, não teriam entrado no mundo do crime, se não fosse a loucura da dependência, a ressaca, e que, detidos tão jovens, com idades entre os dezasseis e os vinte e um anos, nada de construtivo aprenderam na prisão. “Desde 1820, se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. (...) A prisão fabrica delinquentes” [8: 74]. Para contrariar este facto, o EPSCB teria que admitir mais Técnicos de Reeducação e apostar na sua qualificação. Aos elementos que lidem com sujeitos antissociais devem ser testadas “as capacidades para ser confrontativo com os delinquentes, as competências para evitar cair nas armadilhas que estes, frequentemente, colocam, as oportunidades em que faz sentido ser-se, também, empático e a habilidade para extrair pistas de diagnóstico importantes” [16: 573].

No plano do trabalho, seria necessário dotar o espaço prisional de melhores condições para o estabelecimento de mais parcerias com entidades externas e mais diálogo com a comunidade que envolve os EPs para a criação de protocolos profissionais porque o trabalho existente intramuros não é suficiente para todos os reclusos que querem trabalhar, nem é diversificado de forma a cobrir as oportunidades de trabalho que lhes possam surgir fora de muros. Talvez, dessa forma, se rompesse com a apatia de alguns reclusos.

No plano da educação formal, as prisões podiam ser lugares de tempo útil proporcionando aos reclusos “ferramentas educativas e culturais que, em muitos casos, não tiveram acesso” [20: 48]. Seria, talvez, interessante investir nas novas tecnologias, dotando os reclusos de competências ao nível informático, habilidade essencial em qualquer profissão no mercado de trabalho atual e não na sua disponibilização apenas para recreio (jogos). A classe dominante, através do sistema educativo, “define não só aquilo que se pode considerar como conhecimento como também a acessibilidade dos diversos grupos sociais a esse conhecimento” [21: 170]. Podemos extrapolar pelo breve percurso escolar dos reclusos entrevistados que, talvez, tivessem sofrido na escola os primeiros sentimentos de exclusão. Quantos meninos, felizes no seu meio, começam a ser alvo de chacota no primeiro dia de escola? Se a escola não for capaz de incluir todas as crianças, acaba por ser responsável pelo início do percurso do aspirante a desviado, o delinquentes, o *outsider*.

Levanta-se, também, a questão da intervenção da prisão acabar na hora da libertação. “Cada intervenção – grande ou pequena – significa que uma sequência de ações tem lugar. Em conjunto, formam um processo” [19: 47]. Ora, o momento da libertação, é a fase-chave do processo, aquela em que se vai colocar à prova, no terreno real, as teorias, os conselhos ministrados na prisão. Por uma questão de ética, será que a responsabilidade do

sistema prisional sobre quem, até aí, deteve e supostamente reeducou, devia acabar nessa hora? Não, pelo menos assim pensam o Técnico de Reeducação e os Guardas entrevistados. Não, sem antes terem a certeza do local para onde se dirige o indivíduo. Através dos discursos dos reclusos entrevistados, percebeu-se a ausência de acompanhamento depois de libertados, facto que responde, em parte, à nossa questão de partida para esta investigação que era perceber o que leva uma pessoa a reincidir depois de já ter passado pela experiência de recluso. Por exemplo, o Paulo que ficou estupefacto com a ordem de libertação seguiu o único caminho que conhecia. Se houve algum empenho e investimento na reeducação do recluso, os serviços prisionais devem demitir-se do trabalho feito e admitir que outros estraguem os seus planos, pois se foi lá dentro que alguns se fizeram homens, como o caso do Serafim e do Rui? Onde está a responsabilidade social? Não poderia a ação dos serviços penitenciários continuar até “poder oferecer-lhes novos recursos e contextos sociais diferentes daqueles a que pertenciam, se assim o desejassem” [20: 53]?

Dentro ou fora de muros, acreditamos que a educação inclusiva é a única via para o fracasso da anomia e para o sucesso do homem livre, constituindo-se como uma forma de intervenção no mundo. E, afinal, será que o desafio de contrariar qualquer forma de controlo não fará parte das características humanas? Não existe sempre um modo de fugir ao controlo, seja ele exercido pela violência explícita ou pela simbólica? Não será humano transgredir, ultrapassar limites? Seja qual for o contexto (educativo, social, profissional), a prática preconceituosa de raça, classe ou género ofende a própria essência do ser humano e nega radicalmente a democracia. Segundo Freire, o fechamento ao mundo e aos outros torna-se numa transgressão ao impulso natural da incompletude. “Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito*, mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra a qual devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços” [22: 100].

REFERÊNCIAS

- [1] BOUTINET, Jean-Pierre (1996) *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- [2] GOFFMAN, Erving (2007) *Manicómios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, S.A.
- [3] PAGÈS, Max (1976) *A vida afectiva dos grupos*. Petrópolis: Vozes.
- [4] WATZLAWICK, Paul (1993) *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.
- [5] RIBEIRO, Agostinho (1991) “Comunicação e Relação Interpessoal” in *Manual do Formador – Psicologia da Educação*. Porto: GETAP, 14-19.
- [6] STOER, Stephen R., RODRIGUES, David & MAGALHÃES, António M. (2003) “Theories of Social Exclusion” in LANG, Peter (2003) *European Social Inclusion*. Frankfurt.
- [7] FERNANDES, Luís (2002) *O sítio das drogas*. Lisboa: Editorial Notícias.

- [8] FOUCAULT, Michel (1997) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- [9] MARTINS, Maria Manuel (2008) “Caminhos e Percursos”. EPSCB
- [10] ROGERS, Carl (1977) *Tornar-se pessoa*, Lisboa: Moraes.
- [11] BOURDIEU, Pierre (1989) *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, Difusão Editorial, Lda.
- [12] AGRA, Cândido da e FERNANDES, Luís (1993) “Droga enigma, droga novo paradigma” in *Dizer as drogas, ouvir as drogas: Estudos teóricos e empíricos para uma ciência do comportamento adictivo*. Porto: Radicário.
- [13] COHEN, Stanley (1988) *Visiones de control social – Delitos, castigos y clasificaciones*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- [14] BECKER, Howard (1973) *Outsiders – Studies in sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- [15] KETELE, Jean-Marie e ROEGIERS, Xavier (1999) “Investigação e Avaliação” in *A Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 122-142.
- [16] GONÇALVES, Rui Abrunhosa (2007) “Promover a mudança em personalidades anti-sociais: Punir, tratar e controlar”, *Análise Psicológica*, XXV, n.º 4, 571-583. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n4/v25n4a03.pdf>.
- [17] GUERRA, Santos (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ed. Aljibe.
- [18] NEVES, Tiago (2008) *Entre educativo e penitenciário – Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: CIE e Edições Afrontamento.
- [19] ERIKSSON, Bengt, FALCH, Ase-Britt, LISZNYAI, Sandor & RITOÓK, Magda (2003) “Theories of Intervention and Social Change” in Lang, Peter (2003) *European Social Inclusion*. Frankfurt.
- [20] REDONDO, Santiago (1993) *Evaluar e intervenir en las prisiones*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, SA.
- [21] YOUNG, Michael (1971) “Uma Abordagem do Estudo dos Programas Enquanto Fenómenos do Conhecimento Socialmente Organizado”, in *Sociologia da Educação II*, Lisboa: Horizonte.
- [22] FREIRE, Paulo (2007) *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Educação para a Cidadania Global: Um desafio à comunidade escolar

Jacinto Serrão Freitas¹ e Maria Helena Salema²

Resumo – O projeto *M-igual?* é inovador, dinâmico e cooperante com instituições nacionais e estrangeiras, com escolas e a comunidade envolvente. Este projeto gravita em torno dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e tem suscitado o intercâmbio de experiências entre comunidades escolares, no âmbito do ensino não-formal, na educação para a cidadania.

Este trabalho resulta de uma investigação, cujo objetivo foi contribuir para avaliar o impacto do *M-igual?* na comunidade escolar, na ação dos professores, nos conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Inspirada na tipologia de métodos mistos, a investigação enquadra-se na lógica da “estratégia simultânea” de abordagens de análise. A quantitativa que fundamenta os resultados finais, permitindo uma interpretação e compreensão do desenvolvimento de indicadores nos alunos nos domínios da cidadania relacionados com o *M-igual?*. E, através da abordagem qualitativa, procurou-se conhecer as opiniões dos professores sobre o impacto do *M-igual?* nos alunos, nos professores e nas 8 escolas envolvidas.

Analisados os dados verificou-se que existe uma associação positiva entre o *M-igual?* e o nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos. E, na opinião dos professores, o *M-igual?* é fortemente relevante na comunidade escolar em geral e nas suas práticas.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global, Educação formal e não-formal, Comunidade escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma investigação, onde se procurou verificar a existência de associações entre um projeto educativo, desenvolvido no âmbito da educação não-formal por um conjunto de instituições, e a comunidade escolar, confrontando variáveis relacionadas com a

¹ Mestre em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional, 2007-2009. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Vice-Presidente da Assembleia Legislativa da Madeira. jacinto.freitas@gmail.com

² Professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e membro do Centro de Investigação em Educação da FCUL. mhsalema@ie.ul.pt

educação para a cidadania, mais concretamente, sobre a escola, a ação dos professores, os conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos, Freitas [1].

A educação para a cidadania (EC) é uma vertente educativa fundamental para a formação de cidadãos mais reflexivos e mais intervenientes na vida coletiva, para a promoção de uma sociedade respeitadora dos valores humanos. Visa formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e preparar os jovens para desempenharem um papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Na escola, a EC pressupõe o desenvolvimento de uma consciência cívica, na base de valores éticos e morais, de modo a garantir a sustentabilidade de uma sociedade que é cada vez mais complexa e global.

Devido à sua idiossincrasia, a escola tem um papel preponderante na promoção dos valores para uma cidadania ativa e global. Ensinar para a cidadania é preparar os jovens para serem cidadãos responsáveis, competentes e informados. Esta é uma função da Escola e uma missão dos professores, independentemente da sua área disciplinar.

O tema da EC tem vindo a ganhar uma forte projeção, nos últimos tempos, pelo que se tornou “um tema obrigatório nos debates no campo pedagógico e, mesmo, entre um público mais vasto ligado, de uma maneira ou de outra, à Escola”, Carvalho, Sousa e Pintassilgo [2: 5]. Estes autores, além de realçarem as suas virtudes, alertam para “alguns riscos decorrentes do facto da EC estar na moda” e que a “inflação de discursos” em torno desta temática “pode facilmente conduzir à sua banalização, transformando-a num lugar-comum esvaziado de sentido”. Ainda, em relação a estes problemas, adiantam que a “melhor maneira de os minorar consiste em problematizar os conceitos de Cidadania e de EC, em encará-los de forma crítica e vigilante (...), em pensá-los na sua complexidade, resistindo à tentação dos estereótipos” [2: 5].

A falta de significado na aprendizagem para uma cidadania ativa tem implicações negativas na vida de cada um e na comunidade, provoca um poder cívico fraco que põe em causa a qualidade da democracia, da liberdade e da autonomia das pessoas e das organizações, induz uma consciência, individual e coletiva, frágil em relação à ética dos direitos humanos.

Esta problemática tem suscitado nos diversos agentes sociais, com especial relevo no campo da educação e em todas as dimensões do ensino, dinâmicas que visam uma maior e melhor participação dos cidadãos no processo de construção de uma sociedade global, agindo localmente.

A globalização é uma fonte de oportunidades e um campo de desafios para os povos, exige um trabalho cooperativo eficaz entre os agentes sociais para, em conjunto, potenciar a energia necessária ao êxito do emergente conceito de cidadania global. Multiplicam-se, em torno deste conceito, amplos debates suscitados por instituições públicas e privadas tendo em vista a preparação de iniciativas que envolvam transversalmente as nações e os povos.

Neste âmbito, muitas têm sido as medidas e as campanhas locais, nacionais e internacionais de combate aos fenómenos que atentam contra a ética dos direitos humanos. As organizações internacionais têm promovido ações e campanhas à escala transnacional sobre a EC ativa, respeitando as Cartas dos Direitos Humanos e a dos Direitos da Criança, com

vista a ultrapassar os, ainda, graves problemas sociais que pululam pelos quatro cantos do mundo.

Em setembro de 2000 os dirigentes mundiais reunidos na Cimeira do Milénio reafirmaram as suas obrigações comuns para com todas as pessoas do Mundo, especialmente, as mais vulneráveis. Os 189 Estados-Membros das Nações Unidas comprometeram-se, até 2015, com os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), alerte-se que, apesar dos enormes esforços e da boa vontade de muitos, já estamos em 2011 e estes objetivos estão muito longe de serem alcançados à escala global. São objetivos que a se concretizarem representariam um dos maiores saltos civilizacionais da História da Humanidade e uma mudança indelével do conceito de cidadania global.

Desde 1997 o Conselho da Europa (CoE) lançou o projeto Educação para a Cidadania Democrática (ECD) e está a envolver todos os Estados-Membros, recomendando, também, que este conceito abranja todos os níveis de ensino e seja transversal ao currículo.

Tendo em conta esta problemática a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), em parceria com a Fundação Champagnat, está a dinamizar o projeto de Educação para o Desenvolvimento: “*M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!*”³, cujo objetivo visa sensibilizar as escolas para os fenómenos de exclusão associados à desigualdade de oportunidades, favorecer a reflexão e a compreensão da equidade e da inclusão, criar espaços de partilha e debate dentro e fora da escola, mobilizar o público-alvo para uma participação ativa a nível local e global. Esta é uma ideia comumente aceite pelas sociedades democráticas e compaginável com os objetivos da EC. O projeto *M-igual?* surgiu do contacto com a experiência havida da OGND espanhola “Entreculturas”, organização congénere da FGS e recebe apoios, formais do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). O projeto gravita em torno dos valores subjacentes à Declaração do Milénio, baseado no conceito “pensar global, agir local” e nos ODM.

O projeto *M-igual?* tem, como metodologias de trabalho, a produção de materiais educativos para os professores trabalharem com os alunos ao longo do ano letivo, complementados com visitas temáticas e de formação às escolas, dirigidas quer aos professores, quer aos alunos.

Neste contexto, procurou-se verificar o impacto do projeto *M-igual?* na comunidade escolar, mais concretamente, na escola, nos professores e nos alunos, no campo da EC global.

O interesse em proceder uma investigação em torno de um projeto com estas características foi suscitado pela importância que pode ter no âmbito das ciências da educação, da formação e da supervisão da prática profissional docente, nomeadamente, no que diz respeito à sua influência nas escolas, alunos e professores, no âmbito da EC global. Trata-se de um projeto de cidadania ativa, dinamizado por ONGDs, agentes educativos e formadores no campo da educação não-formal, concebido para cooperar com o ensino formal

³ É-me igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!

e contribuir para melhorar os resultados em torno de uma temática fundamental para a educação dos nossos jovens.

A escola pública está confrontada com uma série de mudanças rápidas que não pode deixar de se abrir à vertente do ensino não-formal e informal e, assim, cooperativamente atingir os patamares de excelência almejados por todos os agentes de ensino e pela comunidade em geral. O exercício da cidadania depende de múltiplos fatores e a EC deve estar associada à comunidade, ao meio e ao seu ambiente cultural que compreende os três vértices do ensino formal, não-formal e informal. Neste sentido Coombs, citado em Holford et al., afirma que “as noções da educação não-formal e informal foram desenvolvidas para dirigir a aprendizagem que ocorre fora do sistema educativo formal” [3: 2].

A investigação teve, assim, como objetivo geral verificar a existência de uma associação entre o projeto *M-igual?* e a comunidade escolar, confrontando variáveis relacionadas com a EC, mais concretamente, sobre a escola, a ação dos professores, os conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Na fase inicial do projeto *M-igual?*, foram 8 as escolas envolvidas, cuja adesão teve intensidades diferentes, havendo escolas que o incorporaram no projeto educativo de escola, dando-lhe um carácter transversal e escolas que o dinamizam através da adesão voluntária de professores para incorporarem a temática do projeto nas suas turmas. E, para maior representatividade e fiabilidade da investigação, em torno do problema, optou-se por envolver todas as escolas que aderiram ao projeto, como um caso específico.

As questões de investigação decorrem do problema e, segundo Bogdan e Biklen, são importantes para “orientar e ajudar a recolha de dados à medida que a investigação vai decorrendo” [4: 208]. Neste sentido, as cinco questões de investigação, que se prendem com as variáveis em jogo e com o objetivo do trabalho, são as seguintes:

- 1- Existe associação entre o *projeto M-igual?* e o nível de conhecimentos e competências dos alunos, no âmbito da EC?
- 2- Existe associação entre o *projeto M-igual?* e o nível de atitudes e de valores dos alunos?
- 3- Existem diferenças nos níveis de envolvimento no projeto *M-igual?*, de conhecimentos/competências e de atitudes/valores entre géneros, idades e escolas?
- 4- Qual a opinião dos professores acerca do impacto do *projeto M-igual?* na comunidade escolar?
- 5- Qual a opinião dos professores sobre a ação pedagógica e o ambiente educativo da escola, no âmbito da EC?

A abordagem aos professores e aos alunos fez-se através de inquérito por questionário, procurando conhecer o contexto interno e externo do meio escolar para ajudar a compreender os fenómenos subjacentes à problemática acima referida.

O enquadramento teórico, da investigação, foi elaborado à luz dos direitos humanos, da sociedade da informação, da globalização e do processo de construção da União Europeia,

na direção do binómio educação/cidadania. Fez-se, também, uma abordagem ao(s) conceito(s) de cidadania, procurando dar uma visão da cidadania em diversas vertentes, passando, pela componente curricular, pelos novos desafios que se colocam aos professores, nas exigências de formação e na diversidade do sistema educativo, e, também, na vertente do ambiente educativo.

Neste campo de ação, e de uma forma sumária, realçamos alguns trabalhos e projetos na educação que contribuíram para a definição conceitual e construção de indicadores. O *Center for Research on Lifelong Learning* (CRELL) e o projeto – *Active Citizenship for Democracy* (ACD) tem produzido trabalhos sobre os conceitos de “cidadania ativa” e “educação para cidadania” e respetivas estratégias de aplicação. Também, os resultados do projeto *Education for Democratic Citizenship* (EDC) do CoE tem identificado “conceitos relacionados com um novo modelo de cidadania, passando de um conceito mínimo e passivo de cidadania para uma cidadania pró-ativa, ética, responsável, comprometida e com o envolvimento na sociedade. Tem identificado e descrito dimensões do conhecimento e da compreensão (literacia política, legal, social, cultural, económica) para o exercício deste novo conceito de cidadania. Tem identificado e classificado competências, atitudes, disposições e valores sem os quais nenhuma cidadania ativa e democrática pode existir”, Salema et al. [5: 7-9].

O projeto ACD contextualiza: dois tipos de indicadores, os da cidadania ativa e os da educação e formação para cidadania ativa nas diversas dimensões, uns com os outros, pois estão constantemente alimentando-se no processo de aprendizagem, como se pode verificar no designado “modelo operacional para a cidadania ativa”, Hoskins [6].

Segundo Brett et al., os conceitos ganharam, assim, uma dimensão mais concreta, com a definição de orientações e competência nesta área, nas quais o CoE, através do projeto *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (EDC/HRE), definiu e publicou um núcleo de 15 competências para educar para a cidadania, cujo conteúdo é um referencial importante para os professores [7].

Atualmente, a EC insere-se nas políticas de educação, como objetivo e uma finalidade do sistema educativo, como vem acontecendo na generalidade dos países democráticos e defensores de um quadro de valores dignificantes da pessoa humana. O conceito de cidadania tem sofrido oscilações ao longo da História, mas nos tempos atuais a sua evolução tende a ganhar uma dimensão global e mais consensual.

METODOLOGIA

Os pressupostos metodológicos utilizados na investigação justificam os procedimentos adotados consoante os grupos – alunos e professores – e os dados recolhidos. Optou-se por uma abordagem mista na lógica da “estratégia simultânea, não obstante, segundo Esteves, da existência de confronto conceitual, entre “quantitativos” e “qualitativos” que “tem eivado de preconceitos de parte a parte e mais prejudicial do que benefício para o desenvolvimento científico da educação”, conflito que radica nos dois paradigmas positivistas e interpretativos,

na lógica de que o primeiro pertence à investigação quantitativa e o segundo à investigação qualitativa [8: 105]. No entanto, esta abordagem mista já se encontra fundamentada, há muito tempo, por diversos teóricos, como por exemplo, os que vêm defendendo a eliminação das fronteiras rígidas entre os dois paradigmas tradicionais, Creswell [9] Pacheco [10] Tashakkori e Teddlie [11] Tashakkori e Teddlie [12].

Assim, embora em ambos os casos se tenha adotado a técnica de inquérito por questionário, os procedimentos seguem caminhos metodológicos diferentes, defendidas em Maroco e Bispo, quer na “teoria da amostragem” que se baseia na “recolha de dados no contexto apropriado aos objetivos”, quer na análise e tratamento dos dados recolhidos que no caso da abordagem qualitativa recorreu-se à “estatística descritiva”, que se baseia na caracterização dos dados e no caso da abordagem quantitativa recorreu-se à “inferência estatística” que se baseia nas conclusões inferenciais no contexto onde os dados foram obtidos [13]. Neste estudo, os dados do grupo-alunos são abordados na lógica da “teoria amostragem e inferência estatística” e os dados do grupo-professores são abordados na lógica da “estatística descritiva”, em que a informação é resumida para uma melhor e atrativa “apreensão e visualização” da informação [13]. Considerou-se, por isso, que a abordagem metodológica mista se afigurou a mais adequada à realização do trabalho e para uma melhor cobertura de todas as suas fases da investigação.

A investigação tem assim dois grupos diferentes, o grupo dos alunos e o grupo dos professores, cujos métodos utilizados são, respetivamente, de natureza quantitativa e de natureza qualitativa, seguindo também a perspetiva de Morais e Neves no que diz respeito ao tratamento de dados nas abordagens quantitativas e qualitativas [14]. Com esta estratégia de trabalho, pretendeu-se uma abordagem que fundamente os resultados finais e que permita uma interpretação e compreensão do desenvolvimento de indicadores nos alunos nos domínios da cidadania ativa, mais concretamente nos conhecimentos, nas competências, nas atitudes e nos valores relacionados com a ação do projeto *M-igual?*. Nesta parte da investigação o método enquadra-se na “investigação correlacional”, uma vez que “o propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não uma relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis”, Carmo e Ferreira [15: 238].

Na outra abordagem da investigação, pretendeu-se conhecer as opiniões dos professores sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o impacto do projeto *M-igual?* nos alunos, nos professores, na escola e na comunidade em geral, tendo como a assunção de que estas práticas poderão eventualmente estar associadas parcialmente aos resultados nos alunos. Embora a relação não possa ser estabelecida a partir dos instrumentos, dos dados recolhidos e da respetiva análise é possível “fazer um levantamento de dada situação num campo ainda pouco estudado a fim de vir a levantar hipóteses de investigação futura” [15: 49]. Ainda, segundo estes autores, esta parte da investigação enquadra-se no método da “investigação descritiva” [15: 231].

Instrumentos de recolha de dados

Os dois questionários, como instrumentos de eleição para recolha dados, foram construídos com o objetivo de encontrar uma resposta às questões de investigação e ao problema de investigação. Estes questionários foram elaborados em função da dimensão da amostra e da dispersão do campo de investigação (como se pode verificar no ponto referente à amostra) e de forma a impedir que “respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente, fora do contexto previsto (...)” pelo investigador, Quivy e Campenhoudt [16: 184-185].

Os questionários foram elaborados tendo presente, também, a natureza das questões e dos dados a obter em ambos os questionários e não perdendo de vista os métodos de análise dos dados que, segundo Quivy e Campenhoudt, “a escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho” [16: 185].

A complexidade das questões, a diversidade dos temas e a sua natureza obrigou a uma consulta de trabalhos realizados, no âmbito da temática deste estudo, para a elaboração e seleção dos itens dos questionários.

As versões preliminares dos referidos questionários foram preenchidas por duas responsáveis pela execução da campanha pela igualdade, uma da FGS e outra da Fundação Champagnat, muito conhecedoras do tema e responsáveis pela implementação da campanha nas escolas, aliás, como sugerem [15].

Os inquéritos foram preparados com caráter anónimo de modo a permitir uma maior liberdade de expressão e veracidade, por parte dos inquiridos, tal como sustentam Hill e Hill [17].

Devido ao grande número de questões, ao público-alvo e ao tratamento dos dados optou-se maioritariamente por questões de resposta fechada, nas quais os inquiridos apenas selecionam a opção mais adequada à sua opinião, como é o caso das questões tipo Likert. Numa segunda fase os questionários foram ainda alvo de mais uma “filtragem”, foram selecionados 2 professores e 6 alunos, envolvidos no projeto *M-igual?*, que preencheram os respetivos inquéritos e, em conversa informal, foi solicitado que apresentassem, sem reservas, observações e críticas aos instrumentos de recolha de dados. Trata-se de um estudo preliminar, cujo objetivo é “verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta, do questionário” de modo a aumentar a validade interna [17: 76].

Portanto, os alunos foram abordados por um inquérito por questionário fechado, em que o tratamento e análise dos dados foi estatístico e de natureza quantitativa, cujos testes estatísticos assentam na análise de correlação de medidas de associação não paramétricas, em que o “coeficiente de correlação é uma estatística que permite avaliar a magnitude e a direção da associação ou correlação existente entre duas variáveis” [13: 259]. Com o questionário destinado aos alunos avaliámos o impacto do projeto *M-igual?*, no âmbito da EC, tendo por base os ODM e o grau de envolvimento nas atividades, dinamizadas no contexto do referido projeto, e o nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores dos alunos.

Na construção dos itens teve-se presente a relação entre as variáveis em jogo e as hipóteses subjacentes às questões de investigação, ideia que Tuckman realça, no âmbito dos estudos quantitativos [18].

Os professores foram também inquiridos através do questionário e a análise dos dados foi interpretativa de conteúdos e a estatística associada foi meramente descritiva. Com estes dados recolheu-se informação sobre a opinião dos professores sobre o impacto do projeto *M-igual?*, nos professores, nos alunos e no ambiente educativo da escola na área da EC. Foram também inquiridos sobre o tipo de estratégias/atividades que utilizam nas suas aulas, na escola e na comunidade. Em relação às estratégias/atividades que o professor desenvolve, no âmbito da EC, a informação foi recolhida através das respostas a uma bateria de itens, tipo Likert, cujo objetivo foi identificar os 4 tipos de aprendizagem (Indutiva, Relevante, Colaborativa e Crítica/Reflexiva) e respetivas estratégias/atividades tipificadas pelo Conselho da Europa [5: 24].

Amostra

Na investigação, e com base nos dados da FGS, o universo foi definido pelas 8 escolas, cuja população estava estimada em cerca de 50 professores e cerca de 2000 alunos.

Definida a população, onde se pretendeu recolher a informação útil à investigação, e tendo em consideração a dimensão do universo foram selecionadas amostras representativas da população, com base nos critérios previamente definidos. Neste caso, a seleção dos sujeitos da amostra é composta por cerca de 10% do total dos alunos, cerca de 24 de cada escola e por 16 professores, 2 de cada escola.

No caso dos alunos, procurou-se que a amostra tivesse as mesmas características e fosse representativa da população para os efeitos pretendidos, ou seja, uma amostragem aleatória estratificada. Segundo Maroco e Bispo e Hill e Hill, este método de amostragem é mais eficaz, a nível estatístico do que amostragem aleatória simples ou sistemática, quando se pretende por exemplo, caracterizar não só a população de estudo, mas também subgrupos dessa população [13 17].

No caso dos professores, cuja população foi mais pequena os inquéritos foram dirigidos em função da disponibilidade manifestada e da indicação dos coordenadores do projeto de cada escola. A amostra recolhida junto dos professores foi por “conveniência”, pois através da FGS, foi possível chegar aos coordenadores do projeto *M-igual?*, em cada escola, que, por sua vez, orientaram o inquérito destinado aos dois professores mais disponíveis na respetiva escola [13].

No que diz respeito aos alunos foram selecionadas 2 turmas de cada escola, nas quais os alunos preencheram os questionários individualmente, numa das aulas definida pelo professor e na sua presença. Todos os questionários foram recolhidos pelo professor responsável e colocados num envelope preparado para o efeito e devolvidos, no prazo estipulado, à FGS que, por sua vez, os entregou ao investigador.

RESULTADOS

Alunos

Na parte respeitante aos alunos fez-se uma caracterização dos dados da amostra, uma análise sobre o nível de conhecimentos relativos aos ODM e a aplicação dos testes estatísticos às variáveis em jogo, ou seja, as variáveis independentes alunos, géneros, idades e escolas e às variáveis dependentes correspondentes ao envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?*, ao nível de conhecimentos/competências e ao nível de atitudes/valores, com a finalidade de encontrar uma resposta às três primeiras questões de investigação e verificar as respetivas hipóteses (1, 2 e 3).

A informação relativa ao nível de envolvimento no projeto *M-igual?*, de conhecimentos/competências e de atitudes/valores foi dada através das respostas a uma bateria de itens, de tipo Likert, que por sua vez foram agrupadas, no tratamento de dados, em três variáveis:

- V1, o nível de “envolvimento” que resulta do número de respostas certas às questões colocados para esse efeito e varia entre 0 e 24;
- V2, o nível de “conhecimentos/competências” que resulta do somatório das respostas dadas à bateria de questões (tipo Likert) e que varia entre 0 e 65;
- V3, o nível de “atitudes/valores” que resulta do somatório das respostas dadas à bateria de questões (tipo Likert) e que varia entre 0 e 115.

As variáveis foram concebidas para verificar os respetivos valores e, através do teste de estatístico não-paramétrico de Spearman, para confirmar ou infirmar as hipóteses subjacentes às questões de investigação 1 e 2, ou seja, verificar se existia ou não uma associação entre as variáveis V1 e V2 e as variáveis V1 e V3. Em relação à questão de investigação 3, para confirmar ou infirmar as hipóteses relativas às diferenças entre géneros, recorreu-se ao teste estatístico não paramétrico de Mann-Whitney, o mesmo procedimento foi utilizado para a análise entre as faixas etárias consideradas e, em relação às diferenças entre as 8 escolas recorreu-se ao teste de Kruskal-Wallis [13].

Verificou-se que o nível de conhecimentos dos 8 ODM é muito elevado, como se pode verificar na percentagem de respostas certas (ver Fig. 1).

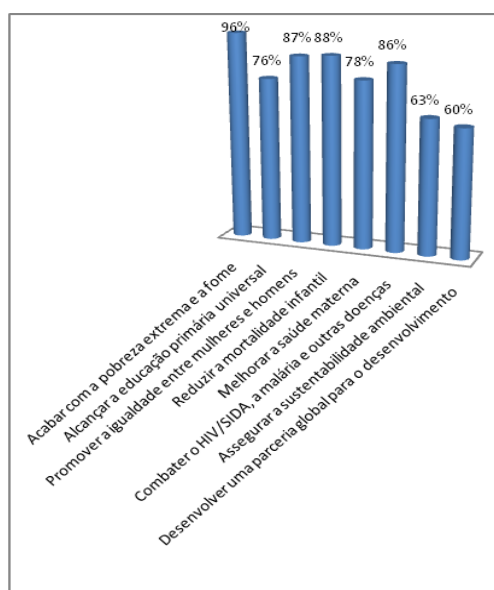


Figura 1. Conhecimentos dos 8 ODM

O nível de envolvimento no projeto *M-igual?*, no intervalo considerado de 0 a 24, foi significativo, ou seja, mais de 75% dos inquiridos apresentam níveis superiores a 15. Os níveis de conhecimentos/competências, no intervalo de 0 a 65, também são elevados, mais de 75% dos inquiridos obtiveram valores superiores a 46. No mesmo sentido estão os níveis de atitudes/valores, no intervalo de 0 a 115, em que mais de 75% dos inquiridos obtiveram valores superiores a 69.

Verificou-se, na análise correlacional, que existe uma associação positiva entre o nível de envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?* e o nível de conhecimentos/competências, logo confirma a hipótese levantada na questão de investigação 1, cujos valores foram: $r_s = 0,399$, com $p = 0,000$ entre as variáveis V1 e V2.

Verificou-se também que existe uma associação positiva entre o nível de envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?* e o nível de atitudes/valores, logo confirma a hipótese levantada na questão de investigação 2, cujos valores foram: $r_s = 0,497$, com $p = 0,000$ entre V1 e V3.

Na comparação entre géneros verificou-se que, entre V1 e V2, o coeficiente de correlação é mais elevado nas alunas ($r_s = 0,418$; $p = 0,01$) do que nos alunos ($r_s = 0,383$; $p = 0,01$). E, entre V1 e V3 verificou-se que a associação é igualmente positiva, mais forte do que na associação anterior, e as alunas apresentam um coeficiente de correlação ($r_s = 0,533$; $p = 0,01$) mais considerável do que os alunos ($r_s = 0,454$; $p = 0,01$).

Através do teste *Mann-Whitney*, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação V1 ($p = 0,358$), mas em relação V2 ($p = 0,048$) e V3 ($p = 0,001$) a diferença entre os géneros é significativa e, no caso da V3, é muito significativa.

Na comparação entre as faixas etárias verificou-se uma associação positiva entre V1 e V2, em ambas as faixas, mas o coeficiente de correlação é mais elevado no grupo de alunos

com menos de 13 anos ($r_s = 0,496$; $p = 0,01$) do que no grupo de alunos com 13 ou mais anos ($r_s = 0,317$; $p = 0,01$). E, entre V1 e V3 verificou-se que a associação é igualmente positiva, mais forte do que na associação anterior e, na mesma lógica do raciocínio anterior, o grupo de alunos com menos de 13 anos apresenta um coeficiente de correlação mais considerável ($r_s = 0,537$; $p = 0,01$) do que o grupo de alunos com 13 ou mais anos ($r_s = 0,476$; $p = 0,01$). E, através do teste *Mann-Whitney*, verificou-se que entre os grupos etários selecionados, para uma probabilidade de erro não superior a 5%, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias acima consideradas, em relação às 3 variáveis, ou seja, V1 ($p = 0,293$), V2 ($p = 0,759$) e V3 ($p = 0,207$).

Na comparação entre escolas verificou-se que, relativamente ao nível envolvimento, 8 escolas têm valores de medianas entre 15 e 20, no intervalo de 0 a 24. Relativamente ao nível de conhecimentos/competências verificou-se níveis muito positivos em todas as escolas, cujos valores das medianas variam entre 46 e 53, no intervalo de 0 a 65. Relativamente ao nível correspondente a atitudes/valores, verificou-se igualmente que, de um modo geral, os níveis são muito positivos, cujos valores das medianas variam entre 69 e 82, no intervalo de 0 a 115.

Em relação às diferenças estatísticas entre as escolas, para cada uma das variáveis, verificou-se que existe uma diferença significativa entre as 8 escolas abordadas, em relação à V1 e à V2, cujas probabilidades de significância (p) são, respetivamente, 0,020 e 0,013, para uma probabilidade de erro não superior a 5%. Em relação à V3, para uma probabilidade de erro não superior a 1%, temos $p = 0,004$.

Professores

Na parte respeitante aos professores fez-se uma caracterização dos inquiridos, uma análise dos dados sobre a conceção dos professores relativamente ao impacto do projeto *M-igual?* nos alunos e na comunidade escolar, a sua conceção sobre o ambiente educativo da escola e a identificação de estratégias utilizadas na promoção da educação para cidadania. Nesta parte pretendeu-se obter uma resposta às duas últimas questões de investigação (4 e 5).

Relativamente à opinião dos professores sobre o impacto do projeto *M-igual?* no nível de conhecimentos e competências nos alunos, no âmbito da EC, verificou-se que, nos itens selecionados mais de 75% dos professores consideram ser relevante e muito relevante, exceto nos *conhecimentos e compreensão sobre o funcionamento da sociedade democrática*, em que cerca de 46% responderam ser relevante e muito relevante (ver Fig. 2).



Figura 2. Relevância da influência do projeto *M=?* no conhecimento/competências dos alunos, nos itens assinalados.

Nos itens que visam verificar a opinião dos professores sobre a influência do projeto *M-igual?*, nas atitudes e valores dos alunos mais de 60% dos inquiridos responderam ser relevante e muito relevante em todos os itens (ver Fig. 3).



Fig. 3. Relevância da influência do projeto *M=?* nas atitudes e valores dos alunos, nos itens assinalados.

Em relação à opinião dos professores sobre o impacto do projeto *M-igual?* na comunidade verificou-se que é de forma geral positiva, atendendo à soma das respostas nos níveis 4 e 5 da escala de Likert (relevante e muito relevante), ou seja, nos alunos 92%, nos professores 46%, na escola 77%, na comunidade 58%, nas áreas curriculares não disciplinares 85% e nas áreas curriculares disciplinares apenas 31%.

Sobre as ações de formação e atividades do projeto, os professores inquiridos, maioritariamente, afirmaram ter uma participação forte nas ações e nas atividades e consideraram-nas muito importantes na sua prática profissional, no âmbito da EC. De um modo geral, os professores mostraram-se abertos às iniciativas do projeto por entenderem serem úteis para implementar novas dinâmicas de trabalho em torno de temas essenciais para o currículo, para a profissão e para a formação holística dos seus alunos. Assim, verificou-se que em relação à questão de investigação 4, a opinião dos professores relativamente ao impacto do projeto *M-igual?* na comunidade escolar nas valências acima referidas é muito positiva.

Em relação à questão 5, sobre a opinião dos professores relativamente à sua ação pedagógica e ao ambiente educativo da Escola verificou-se que é também positiva, atendendo à soma das respostas nos níveis 4 e 5 da escala de Likert (relevante e muito relevante), nos itens, ou seja, na interação entre a Escola e a comunidade local 69%; no envolvimento dos encarregados de educação nas atividades 54%; na participação em projetos comuns a outras escolas 62%; na participação em projetos comuns entre turmas da Escola 85%; na abertura da Escola à participação ativa da ONGs 62%; na autonomia dos professores na sua ação no âmbito da EC 77%; no incentivo e apoio aos professores na área da EC 85%.

Relativamente às estratégias utilizadas verificou-se que os professores, no âmbito da EC, recorrem com muita frequência às estratégias correspondentes aos tipos de aprendizagens relevante, colaborativa e reflexiva e algumas vezes ao tipo de aprendizagem indutiva. Ou seja, numa abordagem geral, verificou-se que os quatro tipos de aprendizagem acima referidos se enquadram nas práticas pedagógicas mais ativas e, comumente aceites como práticas eficazes no campo da EC ativa e nas áreas curriculares não disciplinares e que, se as circunstâncias o permitirem, devem ser utilizadas frequentemente.

Portanto, através desta análise, verificou-se que a opinião dos professores inquiridos e de alguns elementos de caracterização das escolas, que o ambiente da escola é favorável à difusão da EC e aberta a projetos inseridos no âmbito do ensino não-formal e, no que diz respeito, à ação dos professores enquadra-se de um modo geral em estratégias favoráveis à EC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os resultados podemos considerar, de forma sumária, que nas 8 escolas, o envolvimento dos alunos no projeto *M-igual=?* foi significativo e os níveis de conhecimentos,

competências, atitudes e valores são positivos em todas as escolas. Na análise correlacional verificou-se que existe uma associação positiva a variável que relativa ao nível de envolvimento dos alunos no projeto *M-igual?* e entre as variáveis relativas aos níveis de conhecimentos/competências, atitudes/valores. Em relação às variáveis conhecimentos/competências, atitudes/valores existem diferenças estatisticamente significativas, entre os géneros, mais acentuadas no género feminino.

Em relação às diferenças entre as escolas verificou-se que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as 8 escolas, em relação às variáveis consideradas envolvimento, conhecimentos/competências e, mais acentuado, na variável atitudes/valores.

Os professores consideram que o impacto do projeto *M-igual?* no nível de conhecimentos, competências, atitudes e valores nos alunos é importante, no âmbito da EC. A maioria dos professores inquiridos considera que as ações e as atividades do projeto são importantes na sua prática profissional. Mostraram-se, também, abertos a iniciativas desta natureza, pois geram novas dinâmicas de trabalho em torno de temas essenciais para o currículo, para a profissão e para a formação holística dos seus alunos. Em relação ao ambiente educativo da Escola, os professores consideram que existem boas condições de trabalho para dinamizar as ações cooperativas e colaborativas necessárias a uma maior abertura da escola à comunidade envolvente. No que diz respeito às práticas pedagógicas ativas para a EC, referenciadas pelo CoE, fazem parte da intencionalidade educativa dos professores inquiridos.

Ora, perante o progressivo alargamento do conceito de cidadania global que surge com a dinâmica do processo de globalização, assente no respeito e proteção dos direitos humanos, é necessária uma nova ordem nos sistemas educativos que leve as Nações a abdicarem de um certo protecionismo que limita o exercício da cidadania global. A identidade nacional deve ser, segundo Moreira, “inclusiva e informada por uma pluralização democrática de identidades culturais, resistindo-se aos impulsos de assimilação própria de grupos e povos hegemónicos. Deve, em síntese, corresponder a uma perspetiva de inclusão, sensível aos direitos humanos, à tolerância e à democracia” [19: 16].

Em Portugal, impulsionado pelo processo de integração na União Europeia e dos compromissos internacionalmente assumidos, foram dados passos significativos no sentido do multiculturalismo e da modernização do processo educativo e formativo. Por exemplo, o Decreto-Lei nº 6/2001 introduziu alterações curriculares no ensino básico para reforçar a participação ativa das escolas e dos professores na EC, que passa a ser uma componente do currículo de natureza transversal às disciplinas e aos ciclos. O diploma consagra a EC e a valorização da dimensão humana do trabalho como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do currículo [20]. Mas, uma área transversal desta natureza exige uma abertura e um espírito de equipa e de tolerância por parte dos profissionais de ensino, obriga a um esforço de coordenação e colaboração entre os professores para que a sua abordagem se faça de acordo com os programas, os projetos

curriculares de escola e de turma. São novas dimensões que pressupõem uma abertura da escola à participação dos contributos inseridos no conceito do ensino não-formal e informal e que exigem mudanças na prática pedagógica dos professores, exigem novas políticas educativas, libertadoras dos condicionalismos formais e informais que limitam a liberdade de circulação do conhecimento.

Neste sentido, projeto *M-igual?*, enriquecido com a dinâmica e a cooperação de diversas instituições, tem suscitado o intercâmbio de experiências e uma reflexão crítica entre escolas, profissionais do ensino e alunos, útil à qualidade do ensino, no âmbito da EC. Existe atualmente em Espanha, dinamizado pela “Interculturas” e por via do projeto *M-igual?*, uma forte rede de escolas solidárias que numa ação de intercâmbio e a cooperação têm feito um caminho importante para o sucesso de projetos inovadores e que, na linha de pensamento de Sebarroja, atendendo às especificidades de cada escola deve-se “criar redes de escolas ligadas e associadas em função de diferentes objetivos, âmbitos de reflexão e trabalho (...) assim como, todo o tipo de referentes e apoios externos que sirvam de bússola, contraste, intercâmbio, crítica, identificação, cumplicidade e fidelização” [21: 31].

Também, esta campanha dinamizada através do *M-igual?* espera atingir, a prazo, resultados da mesma natureza e nesta investigação verificou-se que este projeto, ainda numa primeira fase de desenvolvimento, está a dar passos no sentido dos seus objetivos, aliás na lógica do que tem acontecido com outros projetos e ações credíveis que têm contribuído, no âmbito do ensino não-formal, para melhorar a ação da escola e a qualidade da educação, num quadro ajustado à realidade do Mundo Global.

Potencialidades e recomendações

Este trabalho é um contributo para uma primeira avaliação externa do projeto *M-igual?* e suscita pistas de trabalho aos responsáveis pela sua dinamização. Por outro lado, o estudo abre caminho a futuras investigações, através de outros métodos de investigação, que nos permita verificar a relação causa-efeito entre as variáveis relacionadas com as questões de investigação 1 e 2, uma vez que a “investigação correlacional apenas estabelece que há uma relação entre duas variáveis, mas não estabelece uma relação ‘causa-efeito’” [15: 239].

Para o sistema educativo, a investigação deixa, ainda, algumas janelas de oportunidade para outras investigações de modo a compreender e a aprofundar uma série de novas questões que se levantam em torno das diferenças entre os níveis desconhecimentos/competências e os níveis de atitudes/valores, nos alunos e nas alunas e entre as escolas.

Sendo a EC uma área transversal é necessário uma abertura e um espírito de equipa e de tolerância dos profissionais de ensino, um esforço de coordenação e colaboração para definir os seus conteúdos e para que a sua abordagem se faça de acordo com os programas, os projetos educativos, curriculares de escola e de turma.

O estudo deixa, também, pistas de trabalho para compreender e aprofundar os ambientes educativos nas escolas em relação à comunidade e à abertura ao ensino não-formal e informal, indo ao encontro das preocupações políticas que vão no sentido de abrir a escola ao meio e à nova realidade da globalização.

Em relação aos professores, deixa elementos de reflexão para compreender e aprofundar as suas práticas pedagógicas no campo da EC, na perspetiva de uma escola multicultural e global.

REFERÊNCIAS

- [1] FREITAS, Jacinto, Serrão (2009) *Educação para a Cidadania Global: Impacto do projecto “M-igual? Igualdade não é indiferença, é oportunidade!”*. Tese de Mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- [2] CARVALHO, Carolina, SOUSA, Florbela e PINTASSILGO, Joaquim (2005) *A Educação para a Cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- [3] HOLFORD, John, PATULNY, Roger e STURGIS, Patrick (2006) *Indicators of no-formal & informal educational: contributions to active citizenship*. In the conference “Working Towards Indicators for Active Citizenship”. Joint Research Center. (JRC): Ispra. [Documento policopiado]
- [4] BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Maria João Avarez, Sara Bahia Santos e Telmo Mourinho Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.
- [5] SALEMA, Maria Helena (2006) *“Education and Training for Active Citizenship in Formal Education”*. Project Active Citizenship for Democracy, Center for Research on Lifelong Learning, European Commission and Council of Europe. Joint`s Research Center, Conference “Working Towards Indicators for Active Citizenship”, European Commission, Joint Research Center, Ispra, 20-21.
- [6] HOSKINS, Bryony (2006) *A framework for the creation of indicators on active citizenship and on education and training for active citizenship*. In the conference “Working towards Indicators on Active Citizenship”. JRC: Ispra. [Documento policopiado]
- [7] BRETT, Peter, MOMPOINT-GAILLARD, Pascale e SALEMA, Maria Helena (2009) *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for development of competence*. In Sarah. Keating-Chetwynd (Org.). Council of Europe.
- [8] ESTEVES, Manuela (2006) *“Análise de Conteúdo”*. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (Orgs.) *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- [9] CRESWELL, John W (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- [10] PACHECO, José Augusto (2006) “Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação”. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (Orgs.) *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, 13-28.
- [11] TASHAKKORI, Abbas e TEDDLIE, Charles (1998) *Mixed Methodology: combining Qualitative and Quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- [12] TASHAKKORI, Abbas e TEDDLIE, Charles (2003) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (Orgs.) (1.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- [13] MAROCO, João e BISPO, Regina (2005) *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- [14] MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana (2007) “Fazer Investigação usando uma abordagem Metodológica Mista” *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- [15] CARMO, Hermano, e FERREIRA, Maria Manuela (2008) *Metodologia de Investigação: Guia para auto aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- [16] QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (2005) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, Trans.) (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- [17] HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2005) *Investigação por Questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- [18] TUCKMAN, Bruce (2005) *Manual de Investigação em Educação* (António Rodrigues-Lopes, Trad.) (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [19] MOREIRA, António Flávio (2006) “Desafios Contemporâneos no Campo da Educação: a Questão das Identidades” In António Flávio Moreira e José Augusto Pacheco (Orgs.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 11-30.
- [20] DECRETO-LEI n° 6/2001, de 18 de janeiro.
- [21] SEBARROJA, Jaume Carbonell (2001) *A Aventura de Inovar: a Mudança na Escola*. (Maria Dolores Lerma Sanchis, Trad.). Porto: Porto Editora.

PROFISSIONALIDADES EM EDUCAÇÃO

A Relevância dos Contextos Educativos Para a Promoção de Motivação e Participação no Ensino Vocacional de Música

João Costa¹, Teresa Medina²

Resumo — A investigação que serve de base a este artigo foi realizada numa escola do ensino vocacional de música e tinha como objetivo a recolha de informações relevantes que permitissem compreender algumas das razões que levam os alunos a implicarem-se na sua aprendizagem e a participarem de forma ativa e voluntária nas atividades escolares. Os aspetos abordados estão associados à promoção de contextos informais de aprendizagem, à relação professor/aluno e dos alunos com os seus pares e outros elementos da comunidade educativa, ao tipo de metodologias de trabalho e atividades preferidas e à importância da realização académica. Para cumprir estes objetivos, foi necessário fazer uma abordagem às especificidades do ensino vocacional de música, nomeadamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Os dados obtidos apontam para a necessidade de orientar as políticas educativas no sentido da criação de contextos educativos baseados em experiências e vivências significativas do ponto de vista individual e relacional, nomeadamente através de um novo paradigma educacional que valorize a comunicação (em detrimento da informação) em comunidades de aprendizagem e com metodologias de projeto que impliquem e exijam uma participação ativa dos alunos, contribuindo para a criação de sentidos para as aprendizagens realizadas.

Palavras-chave — Ensino vocacional de música; contextos educativos não formais e informais; motivação; comunidades de aprendizagem; metodologias de projeto; experiências significativas.

INTRODUÇÃO

Em Portugal, na última década, o ensino vocacional de música tem vindo a sofrer contínuas transformações, implementadas de uma forma que se poderá considerar precipitada. O

¹ João Costa concluiu o mestrado em Ciências da Educação, domínio de Educação e Lazer, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). A sua formação de base é Bacharel em Violoncelo pela Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto (ESMAE-IPP) e encontra-se atualmente a exercer cargos de direção pedagógica e artística e de professor, na Escola de Música de Perosinho, Vila Nova de Gaia. joao.costa@tunaperosinho.net

² Teresa Medina é professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. tmedina@fpce.up.pt

primeiro conservatório público foi criado há mais de cento e cinquenta anos e o estado português reconheceu, há quase trinta anos, a necessidade de apoiar a criação de escolas de música privadas (Decreto-Lei n.º 310/83) por falta de resposta do ensino público às crescentes solicitações de crianças e jovens. No entanto, nunca foi feita uma avaliação séria da rede de ensino vocacional de música, que conta com mais de cem escolas em todo o país. O Ministério da Educação (ME) nunca se preocupou em promover um amplo debate junto da maioria dos agentes educativos nesta área, orientando a sua ação legislativa sem qualquer sustentação em estudos credíveis. A este respeito, importa referir o Relatório Final do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes, D. et al, 2007), o qual veio servir de fundamentação a algumas das medidas implementadas pela *Reforma do Ensino Artístico* a partir de 2008; no entanto, no que diz respeito ao ensino vocacional de música, o relatório centrou-se essencialmente nas escolas públicas, deixando de fora mais de 90% da rede.

Para além dos responsáveis políticos, também os atores no terreno, escolas e professores, não têm sido capazes de refletir, reformar e dar visibilidade às boas práticas existentes, nomeadamente em áreas onde se constituem como fatores de desenvolvimento pessoal, social e artístico. Um dos maiores contributos deste tipo de ensino tem sido o desenvolvimento de dimensões sensoriais, motoras e sociais, que não podem ser medidas nem apresentar resultados imediatos, mas que contribuem de forma decisiva para uma formação holística dos seus alunos; ora, se não existir uma reflexão e comunicação adequadas sobre esta realidade, e se a avaliação for apenas estatística, esta dimensão não tem valor para os decisores políticos. A ausência de uma reflexão orientada e estruturada leva também a que muitas das práticas de ensino de música se mantenham baseadas em metodologias cristalizadas desde há décadas, tendo como seus atores, na sua maioria, músicos com pouca preparação pedagógica e com pouca prática de autorreflexão; Regelski (2009) afirma que muitos dos que lecionam na área da música se veem como instrumentistas ou compositores, sendo o ensino uma “ocupação” necessária para garantir a subsistência.

Os pontos de partida para a investigação desenvolvida, e descrita neste artigo, foram as reflexões acerca da prática profissional do investigador, numa escola do ensino vocacional de música, as quais indicavam que determinadas atividades artísticas não formais, e outros tipos de atividades informais, tinham resultados extremamente positivos, não apenas na melhoria das condições de bem-estar dos alunos e no ambiente relacional geral entre todos os elementos da comunidade educativa, mas também na melhoria dos seus resultados académicos. Mesmo sendo uma escola de frequência não obrigatória e que funciona, essencialmente, em períodos pós-letivos e fins de semana, verificam-se níveis de participação muito elevados e taxas de abandono muito reduzidas. *A escola de música, para além de um local de formação musical, é também um espaço de aprendizagens muito diversas, adquiridas através de experiências relacionais e artísticas.*

No que diz respeito aos objetivos da investigação, ficou desde logo claro que não se pretendia a avaliação da escola de música em causa mas apenas dar voz aos alunos que se caracterizam por ter uma participação voluntária e muito ativa nas atividades, formais e não

formais, da escola. A investigação propôs uma *reflexão acerca dos aspetos que podem contribuir para uma maior motivação e participação dos alunos de música*.

O ENSINO DE MÚSICA

Desde há algumas décadas, a aprendizagem musical passou a ser uma forma de valorização pessoal que desenvolve sentidos ou competências muitas vezes esquecidos ou subvalorizados na educação genérica. Apesar da mudança de paradigma, não se verificaram alterações significativas na forma como se realiza o processo de ensino de música: este é baseado em aulas individuais, numa relação professor/aluno em que cada um toma a posição de mestre e discípulo. De acordo com Ryan (2004: 42), citando Kennell (1992), Persson (1994) e Jørgensen (2000), a abordagem pedagógica da maior parte dos professores de instrumento é igual à que receberam dos seus professores, existindo pouco investimento na formação pedagógica destes profissionais e dificuldade em assumir outras possibilidades ou métodos de ensino mais adequados ao tempo atual.

Especificidades do ensino de música

Uma das grandes vantagens e méritos do ensino de música é a sua ligação à “vida real”. *É essencialmente prático e experiencial* e baseado na criação de situações de performance que podem ser avaliadas por outras pessoas, sendo as próprias experiências objeto de aprendizagem por si só. Os alunos são sujeitos a situações de tensão (emocional ou de confronto entre grau de habilidade e desafio), adaptando-se constantemente aos vários desafios que se apresentam; esta *adaptação* constitui uma aprendizagem muito significativa e adequada às necessidades da educação atual. Outro aspeto relevante é a prática permanente de trabalho em grupo – *o produto só resulta se existir uma interdependência e colaboração no trabalho e na forma como os alunos se organizam*, autonomamente ou orientados por professores.

O Processo ensino/aprendizagem

Na tradição do ensino musical, desde o séc. XVIII existe uma forma de ensino tutorial, baseada na relação mestre/discípulo e, até meados do séc. XX, o ensino do instrumento estava orientado para a dimensão motora, recorrendo à repetição e à imitação. No entanto, vários autores referem como muito importante a *prática informal* e Gordon (2000) afirma que *as crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos*. Ou seja, o papel do ambiente onde estão imersas as crianças tem uma importância fundamental na forma como estas se desenvolvem e Bruner, citado por

Marques (1998: 1), atribui um papel central “... à cultura, à linguagem e às *técnicas como meios que possibilitam a emergência de modos de representação*, levando-o a afirmar que o *desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante*”. Bruner definiu três etapas ou níveis de cognição: *Enativo*, *Icónico* e *Simbólico*. Especialmente relevante para esta área é o *Enativo*, nível de cognição em que as crianças aprendem e tomam conhecimento com o que as rodeia pelo *uso dos sentidos e pela experimentação prática*: a criança age (de forma livre ou condicionada) até conseguir desenvolver automatismos. A passagem por cada uma destas três etapas pode ser acelerada através da imersão da criança num contexto estimulante. O processo de aprendizagem musical não é muito distinto da aprendizagem de qualquer outro tipo de linguagem. Edwin Gordon (2008: 47) definiu vários estados pelos quais as crianças passam na sua aprendizagem musical:

Aculturação – exposição à cultura musical e absorção das sonoridades;

Imitação – dos sons em redor;

Assimilação – articulação e coordenação dos movimentos com o canto e a respiração.

Pode fazer-se música sem saber ler ou escrever: numa primeira etapa *a aprendizagem da música deve ser feita de forma sensorial e não cognitiva*. No que diz respeito ao nosso sistema de ensino, é interessante referir que é uma das áreas que mais é trabalhada no ensino pré-escolar e que, com a entrada no 1º ciclo, passa a ser completamente desvalorizada.

Na aprendizagem de um instrumento musical existem especificidades que devem ser salientadas: o processo de aprendizagem de um instrumento musical é único e, talvez, dos mais complexos que se exige a um ser humano pelo facto de implicar um envolvimento multissistémico: psicomotor, cognitivo e emocional. Esta complexidade aumenta por implicar uma *prática muito regular*, pelo facto de as competências serem mostradas em público, aumentando os níveis de ansiedade, e por serem apresentadas num contínuo temporal, impossibilitando que, após o erro, se possa voltar atrás e corrigir o que se fez mal.

O papel do professor de música

Tradicionalmente, a aprendizagem musical é um conhecimento prático que acontece através de processos de imitação, demonstração e aplicação e, de acordo com a tradição, o professor define os objetivos e a forma como estes devem ser alcançados. Em grande parte dos casos os professores de música não têm preparação específica para a função docente e, por vezes, esta atividade é assumida como “um mal necessário” por impossibilidade de fazer aquilo para que orientaram a sua formação ou para o que realmente gostariam de fazer. Esta forma de pensar leva a dois problemas: por um lado, uma desmotivação do professor porque não faz o que gosta e, por outro, uma falta de investimento na sua formação enquanto professor e na orientação que faz da aprendizagem do aluno. No ensino de música há a teoria de que só o

trabalho motor leva a resultados, esquecendo que há fatores, a começar pela motivação dos alunos, que poderão levar a resultados mais rápidos e mais significativos para estes.

OS AMBIENTES ESCOLARES E OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM PROMOTORES DE MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DA MÚSICA

São inúmeros os autores, dentro e fora da área da música, que salientam como muito importante o papel do “ambiente escolar” para o sucesso da Escola na sua ação. Citados por Cope (2002: 103), Brown, Collins e Duguid sugerem que “parte da razão para as dificuldades de aprendizagem apresentadas por algumas crianças deve-se ao facto de *o contexto em que as atividades de aprendizagem têm lugar ser visto como não sendo nem autêntico nem relevante*”. Os mesmos autores salientam ainda que “*porque o papel do contexto na aprendizagem não é algo que possam influenciar facilmente, as escolas tendem a focar-se nos aspetos pedagógicos em vez dos aspetos contextuais*” e que “a música é, talvez, uma das poucas áreas onde se tem feito tentativas de tornar propício o contexto através de, por exemplo, concertos e outras oportunidades de performance”. Estes autores realçam ainda que a aprendizagem autónoma é muito reduzida no âmbito da música clássica mas que “a aprendizagem informal não é invulgar na música tradicional, popular e jazz” e que “para alguns tipos de música, pelo menos, a existência de apoio por parte de um professor é, muitas vezes, vista como uma enorme barreira ao aumento da participação, e *pode não ser tão central como o apoio dos contextos sociais em que a aprendizagem tem lugar*”. Heath (2001) utiliza a expressão “terceiro ambiente” para classificar as experiências realizadas longe do contexto familiar e do escolar como, por exemplo, as bandas de garagem, a rua ou outros espaços informais. No entanto, o mesmo autor refere que também é possível que *este ambiente seja criado em casa ou num qualquer espaço da escola*. Um dos problemas de utilizar este tipo de método ou recurso de aprendizagem dos alunos é que, *quando os professores os impõem, estes podem deixar de ter os méritos que os caracterizavam* e, por essa razão, os professores devem manter um equilíbrio na forma como tentam intervir nesses contextos. O “ambiente” é um dos fatores imprescindíveis para que a missão da escola se cumpra; Merrill (2002) afirma que “um número cada vez maior de teorias da educação salientam a importância de um *ambiente de aprendizagem rico baseado em tarefas da “vida real” como força motriz para a aprendizagem*. Um dos problemas dos sistemas de ensino é a desvalorização de aspetos como os ambientes escolares em detrimento dos aspetos que podem ser medidos, tais como resultados escolares, taxas de retenção, faltas dos alunos, etc. Como consequência, há a tendência para valorizar o que pode ser medido, esquecendo dimensões não tangíveis que podem ser realmente importantes para os alunos.

No que ao ensino da música diz respeito Temmerman (2000: 53) defende que “os elementos essenciais para desenvolver um programa musical de qualidade para crianças parecem ser a promoção da *realização, satisfação e prazer* na música, através da *participação ativa numa variedade de experiências musicais estimulantes e desafiadoras* baseadas na

utilização de um repertório diversificado”. Os programas escolares não devem limitar-se a “ensinar” música de uma forma teórica “*os humanos aprendem para poder participar [...] a música deve ser ensinada para permitir a participação e compromisso para toda a vida*” (Mantie & Tucker, 2008: 218). Por vezes, no ensino da música, há alguma tendência a ensinar apenas as convenções teóricas (escalas, arpejos, estudos, etc.) não dando a devida importância à criação de contextos para aplicação e experimentação livre de constrangimentos.

INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA

O ensino de música enfrenta um momento de grandes convulsões, resultantes não apenas de medidas políticas que operam alterações drásticas ao seu modo de funcionamento, mas também de um desfasamento entre as práticas de ensino e as novas formas de aprendizagem dos seus alunos. A aprendizagem de um instrumento musical implica condições de prática e treino intensivo que são cada vez mais difíceis de solicitar às crianças e jovens, pelo facto de exigir metodologias baseadas em mecanismos e exercícios repetitivos em que grande parte do estudo é individual e, por isso, muito solitário, exigindo competências como disciplina, autonomia, resistência à frustração e adiamento da recompensa. Para além destes aspetos, o seguimento de um programa motor exige uma grande concentração/focalização na tarefa o que implica uma regularidade de estudo diária em que os resultados demoram muito tempo a fazer-se sentir; os alunos têm de se adaptar também às preferências musicais dos professores ou a exigências de programas nacionais.

Em “O Código do Talento”, Daniel Coyle (2009), após estudar o que apelida de “viveiros de talento”, identifica quais os fatores que fazem com que os jovens atinjam o seu potencial máximo nas suas áreas de trabalho técnico. Segundo o autor, o sucesso no desporto e na arte, e principalmente no estudo de um instrumento, está associado a três aspetos: *Treino Intensivo, Ignição e Mestria de Treino*, ou seja, os fatores do sucesso educativo nas áreas que implicam algum tipo de destreza motora dependem:

- 1) Dos *alunos* – do tempo que disponibilizam e da qualidade do estudo;
- 2) Do *contexto* – das situações (planeadas ou não) que levam à Ignição e, por essa razão, a um aumento exponencial na energia e focalização que esse aluno utiliza no seu estudo;
- 3) Do *professor* – da qualidade da orientação dada pelo professor e das estratégias que emprega para conseguir dos alunos o seu máximo potencial.

A investigação desenvolvida centrou-se nestes três aspetos, com principal relevância nas situações do contexto que potenciam a Ignição, ou seja, a motivação para aprender.

Percurso metodológico

Em vez de abordar as temáticas mais usuais, como o abandono escolar, a violência nas escolas ou a falta de rendimento escolar, o trabalho de investigação desenvolvido pretendia identificar alguns dos aspetos que, segundo os alunos, representantes de um grupo com características particulares, e no contexto de uma escola do ensino vocacional de música, *promovem maior motivação e participação*. A investigação não tinha como objetivo chegar a conclusões ou verdades universais que pudessem ser transpostas para outras realidades, existindo a consciência que o contexto em estudo é específico de um só lugar, de um só tempo e de um grupo de atores único.

Optou-se pela utilização dos *Grupos de Discussão Focalizada (GDF)* para a recolha de dados empíricos e, como o objetivo era a perceção dos alunos em relação aos aspetos acima descritos, foram criados dois grupos com faixas etárias diferentes: o primeiro, com crianças entre os oito e os dez anos de idade, no início da sua formação musical, e o segundo, com jovens de idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos, a aproximar-se do final da sua formação musical formal. Estes alunos frequentam escolas do ensino genérico, sendo a sua formação musical feita na escola de música, em horários pós-letivos ou fins de semana.

Nas sessões realizadas procurou-se aferir opiniões em relação a alguns aspetos específicos, deixando ainda espaço para o surgimento de outros aspetos relevantes do ponto de vista dos alunos. A *importância dos contextos educativos centrados em experiências informais* foi a principal questão em análise. Outros aspetos abordados foram a relação com os professores, o tipo de atividades que mais os motivam, a sua relação com os restantes elementos da comunidade educativa, o sentimento de pertença a um grupo ou comunidade e outros aspetos considerados relevantes do seu ponto de vista.

Um aspeto muito importante neste processo, que não pode ser ignorado, é a posição do investigador. Para além desta função, este era também o responsável pelo projeto educativo da escola e esteve presente na conceção e implementação da maior parte das atividades referidas pelos alunos como tendo sido muito significativas e relevantes. A consciência desta dupla função foi fundamental em todo o percurso da investigação, designadamente na fase de recolha de dados e na sua análise. Considera-se que, para além das vantagens óbvias para a prática profissional do investigador, foi positivo o facto de não ter sido necessário esbater barreiras entre o investigador e os participantes, tendo sido clara a forma descontraída das interações; o conhecimento profundo das atividades e de todos os aspetos a ela associados por parte do investigador permitiu, também, uma melhor compreensão e aprofundamento de várias questões abordadas pelos alunos.

Caracterização do contexto escolar

A escola de música situa-se em Perosinho, uma das mais pequenas e menos populosas freguesias de Vila Nova de Gaia, um concelho situado junto ao Porto, a segunda cidade do país. O Projeto Educativo da escola, a partir de certa altura, teve como estratégia de crescimento e desenvolvimento a promoção de atividades informais de lazer e convívio, não apenas para os seus alunos, mas para os encarregados de educação, professores e outros frequentadores da coletividade. É um ambiente que muitos classificam de acolhedor e familiar. De entre as atividades não formais ou informais mais relevantes destacam-se workshops de vários géneros (jazz, expressão plástica e dramática, culinária, etc.), visitas lúdicas (*Sealife, Kidzânia, Óbidos – Vila Natal*) e acampamentos.

Questões a abordar

De acordo com Gordon (2000), um dos autores que se dedica às teorias da aprendizagem musical, *as competências musicais adquiridas são-no por processos muito centrados em experiências e contextos informais* que são (ou devem ser) proporcionadas pelos pais e pelo ambiente cultural em redor. Não se pretendendo desvalorizar a imprescindível função formativa (técnica, musical e artística) que as escolas de música têm vindo a realizar, esta visão pressupõe que, para que a formação musical holística seja eficaz, a criança possa participar em experiências diversas neste âmbito, seja através da frequência de concertos ou recitais de música, ou da experimentação de outras práticas musicais que desenvolvam, para além do seu leque de escolhas em termos musicais, competências técnicas e musicais pela aplicação dos seus conhecimentos a linguagens musicais diferentes. Questiona-se, por isso, a possibilidade de ter nas escolas de música projetos que impliquem os alunos nas suas aprendizagens através de contextos diversificados. As questões colocadas foram: a) *Quais são os contextos educativos que promovem a motivação e, conseqüentemente, a participação e implicação dos alunos?* e b) *Serão os contextos educativos informais mais relevantes para a criação de motivação?*

Principais conclusões do estudo

No seguimento da investigação não se verificaram grandes surpresas nos testemunhos dos alunos no que diz respeito às causas que promovem motivação e implicação e que foram abordadas na primeira parte deste artigo. Segundo autores como Wong, Yeung & Chow (2003) e Brown, Collins e Duguid citados por Cope (2002), alguns dos aspetos tidos como relevantes para a definição de escolas com ambientes escolares positivos, que promovem a aprendizagem de *competências, conhecimento e valores*, são, entre outros, os programas exigentes, o ambiente seguro e sem conflitos, a criação de oportunidades (atividades,

projetos, trabalhos) para os alunos se envolverem e obterem maiores responsabilidades, a utilização de estratégias de ensino variadas, a manutenção de elevados padrões e expectativas para os alunos, um acompanhamento regular e próximo e a promoção de um sentido de pertença a uma comunidade. Os participantes neste estudo referem, por diversas vezes, os aspetos relacionados com os espaços físicos, a relação com os pares e com os professores, a criação de contextos informais de aprendizagem, o trabalho por projetos, a centralidade do aluno no processo de aprendizagem (muito mais simples de conseguir em aulas individuais), a sensação de liberdade e a possibilidade de se sentir útil e relevante nos vários projetos, etc.

De acordo com o testemunho dos alunos, nenhum optou por aprender música porque tinha capacidades especiais ou uma vontade explícita de o fazer; as razões foram externas e os alunos viram esta ida para a escola de música como uma oportunidade para fazer algo de diferente; são atraídos pela novidade e a implicação dos alunos para a aprendizagem e a ligação à escola vai sendo construída de forma gradual e, muitas vezes, através das relações e atividades que vivenciam na escola e não pelas questões puramente musicais. Esta constatação de que *a opção para estudar música não foi tomada de forma consciente* ou por uma vontade manifestada pelos alunos pode ser explicada com o contributo de Perrenoud (1994) que afirma que “na espécie humana, a maior parte das vontades, dos desejos, das necessidades são construídas”. Ou seja, é possível que estes alunos gostem de música apenas porque descobriram neste ambiente um contexto propício a relações sociais (a sua “tribo”) e a experiências a partir das quais foram construindo significados. O sentido musical, ou seja, a altura em que o objeto de estudo começa a fazer sentido *per si* é um tipo de recompensa que só acontece por altura do exame de 5º grau (14 ou 15 anos de idade), após cerca de oito a dez anos de aprendizagem e pelo facto de os alunos serem sujeitos a um nível de preparação intenso seguido de uma experiência artística (recital a solo) bastante marcante do ponto de vista emocional e que é o completar de um ciclo. Esta experiência leva a que, de acordo com um dos testemunhos, “a música comece a fazer sentido”.

As crianças mais novas são muito críticas em relação a muitos dos aspetos de funcionamento das escolas do ensino genérico, desde a forma como os funcionários se dirigem a eles até ao comportamento de alguns professores na sala de aula, estabelecendo várias comparações entre elas e a escola de música. Um dos aspetos referidos pelos alunos para a criação de um bom ambiente escolar é mesmo a *relação com os funcionários* das escolas. São eles os responsáveis por “tomar conta” dos alunos em contextos informais, como os intervalos ou outros tempos livres (os intervalos são dos períodos que os alunos referem como sendo dos preferidos nas escolas). De acordo com a atitude dos funcionários e com a forma como é feita a gestão desses espaços e tempos, estes podem ser mais ou menos interessantes para os alunos. Alguns testemunhos relatam, referindo-se à escola de música, “... uma relação muito mais familiar [...] muito mais próxima” o que lhes permite uma maior liberdade de ação nas suas brincadeiras.

Os alunos referem ainda a *preferência por ambientes descontraídos*, dentro e fora das salas de aula, e criticam a forma pouco simpática como alguns professores se dirigem a eles.

Definem o ambiente da escola de música como sendo muito mais descontraído do que o das outras escolas; uma das principais razões tem a ver com o facto de sentirem as *relações com os professores* como sendo *mais próximas e igualitárias*, sentindo, por vezes, os professores como “mais marcantes” e mais preocupados com os alunos, dando-lhes apoio a outros níveis que não apenas do ponto de vista técnico ou musical, passando a ser vistos quase como amigos. Este aspeto é realçado por Smilde (2008) afirmando que “a intensidade da relação entre professor e aluno frequentemente quebra elementos de formalidade e uma amizade duradoura emerge”.

É muito valorizada a criação de *espaços de relação entre indivíduos de idades diferentes*, seja através de aulas regulares, projetos artísticos ou apenas atividades lúdicas. Percebe-se que a motivação é maior, nestes casos, para os alunos mais novos do grupo quando participam em atividades com alunos mais velhos; isto nota-se principalmente quando os alunos são “promovidos” das classes de conjunto para outras com idades e nível de desenvolvimento musical superior. Os mais velhos referem também que há aspetos positivos neste tipo de relações, nomeadamente a possibilidade de apoiar os mais novos – é uma ótima forma de os motivar e desenvolver a sua metacognição – mas também assumem que podem aprender com estes.

As atividades de lazer na escola são referidas pelos alunos como sendo o que faz com que a escola de música seja “mais do que uma escola”. Este aspeto é reforçado por Requixa (1980) que defende que “o indivíduo, ao participar em atividades de lazer, desenvolve-se quer individualmente, quer socialmente, condições estas indispensáveis para *garantir o seu bem-estar e participação mais ativa* no atendimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária”.

As crianças mais novas dizem que gostam de tudo na escola de música, mas dão preferência às *atividades de grupo*, assumindo que estas contribuem mais para a sua motivação. Este aspeto é largamente estudado por vários autores (Swanwick, 1996, Hallam, 1998) que defendem que é clara a preferência dos alunos por aprendizagens em grupo; as razões apresentadas para esta preferência são, entre outras, o contexto social e a oportunidade de se observarem uns aos outros, operando-se aprendizagens diversas, muitas vezes sem a intervenção direta de um professor. É, mais uma vez, o reforço da ideia *que os contextos em que a aprendizagem é mais significativa são os que decorrem em comunidades de aprendizagem*.

Não seria necessário este trabalho para perceber que todas as crianças aprendem e são motivadas de forma diferente. No âmbito deste estudo verificou-se que as razões para a motivação podem ser devido ao *repertório, às experiências relacionais promovidas, às atividades proporcionadas pela escola, à expectativa em termos académicos*, entre outras.

De entre os aspetos atrás referidos, um dos mais relevantes é a importância do *repertório* – os alunos precisam de gostar do que tocam e, para isso, ou devem colaborar na escolha do programa ou os professores devem ter conhecimento das suas preferências. Há testemunhos que assumem que o que gostam mais no professor é a escolha do repertório.

Os testemunhos também salientam a vontade de participar nos projetos de forma mais interventiva (nas suas várias fases) e com incremento de responsabilidades. Esta vontade demonstrada pelos alunos vai de encontro aos estudos que referem a importância da autonomia na aprendizagem e a necessidade de os alunos serem capazes de, e de acordo com McCarthy *et al.* (2004), realizar uma autoavaliação permanente, avaliando as suas forças e fraquezas e reconhecendo a qualidade do seu trabalho. A vontade de participar demonstrada pelos alunos é, só por si, um sinal positivo da forma como percebem a aprendizagem. É interessante uma analogia com o trabalho numa orquestra: segundo Zander (2000), um maestro que estuda também a relação entre a função do professor/maestro com os seus alunos/músicos, deve ser dada a estes a possibilidade de dirigir os rumos da aula ou do ensaio, independentemente de qual o lugar que ocupam nessa organização coletiva (“leading from any chair”); essa forma de pensar fez com que os seus músicos e alunos, em vez de se limitarem a ser conduzidos por alguém, passassem a estar mais empenhados e ativos com a possibilidade de, a qualquer momento, serem chamados a dirigir o restante grupo. No final das aulas, ensaios ou concertos, a satisfação passou a ser muito superior porque todos se tinham sentido criadores e não apenas instrumentos ao serviço de uma interpretação ou vontade externa.

Deste estudo resultaram algumas *surpresas* para o investigador, apesar de este estar muito envolvido em todas as dimensões da vida escolar destes alunos e de os conhecer há vários anos e através da partilha em vários contextos, formais, não formais e informais. Os principais aspetos a salientar foram os seguintes:

- 1) A forma como são percebidos e utilizados os espaços de brincadeira;
- 2) A diferença de relacionamento entre grupos etários diferentes (comparação entre a escola de música e a escola de ensino genérico);
- 3) A autoimagem como músicos;
- 4) A importância dada ao sucesso académico por parte de alguns alunos.

No que ao primeiro ponto diz respeito, há uma referência permanente à importância que os espaços de lazer têm para os alunos. No entanto, e apesar da falta destes espaços na escola de música, os alunos assumem que gostam mais de brincar nesta escola do que na outra, que tem muito mais condições. Referem que até é melhor ser um espaço pequeno porque assim não há confusões: dão a entender que há uma luta permanente nas outras escolas pela conquista dos espaços de brincadeira e assumem que, por vezes, preferem ir para salas de aulas a ficar no recreio. Fica claro que é muito mais relevante o contexto relacional do que as condições físicas de determinado local; as limitações físicas acabam por ser adaptadas de forma a conseguirem brincadeiras igualmente interessantes.

Em relação à forma como se percebem os grupos etários nas escolas do ensino genérico houve também uma enorme surpresa, não pelo facto em si, mas pela dimensão e também por algumas das consequências relatadas. É assumido que nas escolas do ensino genérico não há, em geral, espaços de partilha de projetos ou atividades entre alunos de

turmas ou idades diferentes; é também assumido que há uma “barreira” entre estes grupos apenas pelo facto de serem associados a um ano específico. De acordo com os testemunhos dos alunos, estes são “rotulados” como “mais novos”, ou “mais velhos”, o que acaba por provocar conflitos ou algum tipo de concorrência entre grupos. Alguns dos alunos ouvidos relatam certos comportamentos “antissociais” em relação a alunos mais novos da sua escola, assim como o facto de eles próprios terem sido vítimas de algum tipo de discriminação por alunos mais velhos. A surpresa poderia não ser tão grande se não observasse o comportamento destes alunos no relacionamento com crianças mais novas, no contexto da escola de música, onde as barreiras estão esbatidas pelo tipo de organização flexível, em termos etários, dos grupos a que pertencem. De acordo com estes testemunhos, os seus comportamentos individuais são moldados pelo contexto educativo que os envolve, considerando necessário, nas atividades letivas e lúdicas das escolas, o fomento de uma prática constante de atitudes de respeito através de projectos cooperativos (e não competitivos) que envolvam alunos de idades e grupos diferentes. Um dos aspetos que se pode verificar na escola de música é que os alunos não se agrupam por faixas etárias, mas de acordo com o seu desenvolvimento técnico-musical, por projetos ou atividades; estes alunos organizam-se em grupos com interesses comuns ou, como sugere Robinson (2009), alunos que encontraram a sua “tribo”, e isso é muito relevante para a vida pessoal e social: “Encontrar a sua tribo pode ter efeitos de transformação no seu sentido de identidade e objetivo na vida. Isto acontece devido a três dinâmicas tribais: validação, inspiração e... a *alquimia da sinergia*”. O conceito validação é, aqui, muito importante porque *é através da partilha de contextos que os significados se vão construindo e os indivíduos se vão estruturando*.

Em relação à imagem dos alunos enquanto músicos há também uma surpresa assinalável. Não se esperava que houvesse tanta resistência dos alunos para se assumirem como músicos – falamos de jovens que já se apresentaram muitas dezenas de vezes em público e até já colaboraram com músicos e orquestras profissionais. A visão dos alunos recusa ainda que, pessoas que não têm formação “clássica”, possam ser classificados de músicos, mesmo que tenham feito isso toda a sua vida e com enorme sucesso, como é o caso dos *Beatles*, ou de qualquer outro músico que tenha aprendido de forma autodidata (forma que é amplamente utilizada na música popular, contextos onde a função do professor na aprendizagem é substituída por atividades de grupo e aprendizagem cooperativa entre pares). Esta forma de pensar denota uma grande influência do modelo escolar, que só valoriza aquilo que é certificado e também, provavelmente, uma forma de ensinar por parte dos professores de instrumento que tende a valorizar de forma excessiva a componente técnica da aprendizagem, dando menos importância à formação musical global e às competências expressivas que a música pretende desenvolver e pôr em prática, através da fruição. De acordo com Cope (2002), na música erudita assume-se como imprescindível “que exista um professor qualificado que guie os alunos através de uma aprendizagem que se baseia numa série de técnicas”.

Finalmente, em relação às expectativas acadêmicas dos alunos, ocorreu a maior surpresa da investigação. Quando questionados acerca das suas preferências, na escola de música, em relação ao tipo de ensino que escolheriam se tivessem de optar entre uma formação técnico-musical ou uma formação mais holística, baseada em projetos e atividades que valorizassem as dimensões relacionais, esperava-se que a maioria das respostas, senão a totalidade, fossem no sentido de optar pela segunda hipótese, tendo em conta que nenhum deles pretende vir a ser músico profissional e, por essa razão, não têm uma necessidade objetiva de obter certificação ou atingir um nível elevado de formação. A surpresa residiu no facto de, apesar de dizerem que o ideal seria ter as duas vertentes, a maior parte optar, por razões diferentes, pela formação técnica. Apenas um dos alunos assumiu que talvez optasse pela formação mais holística, mas apenas porque pensa que já atingiu um nível técnico que considera razoável. Esta situação denota uma enorme mudança de pontos de vista entre os alunos mais novos e estes, mesmo numa escola que, no seu projeto educativo e nas suas práticas, atribui uma enorme relevância aos projetos não formais ou atividades informais. A principal conclusão a tirar deste resultado é a necessidade de manter sempre muito elevados e bem-adaptados a cada aluno os níveis de exigência. Se estes baixarem, então estes alunos perderão uma grande parte da sua motivação, por muito interessantes que sejam as atividades informais que lhes são propostas.

Como observação final verifica-se que a maior parte do que os alunos pedem para o seu contexto escolar são condições em que exista uma maior centralidade do sujeito e das suas relações, seja com os seus pares, seja com professores ou com funcionários. Estas medidas pressuporiam contextos educativos mais pequenos e onde essas relações pudessem decorrer de forma mais intensa e mais espaços (físicos e temporais) onde se promovessem esse tipo de experiências. A preocupação com um ambiente escolar onde o afeto está presente é central nos seus testemunhos.

REFLEXÃO FINAL

Na apresentação dos resultados do estudo realizado focaram-se alguns dos principais aspetos que levaram um determinado grupo de alunos, num contexto específico, a dar sentido à sua vida e experiências escolares. *Este sentido foi sendo construído, principalmente, através de experiências vivenciais muito diversificadas e baseadas em relações sociais intensas, da criação de desafios individuais e de grupo e, não menos significativo no âmbito das experiências artísticas, da promoção de experiências de fluxo muito intensas, sempre recompensadas pelos aplausos do público.* Neste tipo de experiências é mais simples a criação de sentido, ao contrário do que muitas vezes acontece na Escola onde “raramente o aluno é dono do jogo e não lhe é nada fácil escapar-se às situações em que o colocam” (Perrenoud, 1994).

Os alunos que frequentam a escola de música não tinham qualquer tipo de “aptidão” especial para a aprendizagem da música mas foram construindo um sentido através das

experiências promovidas e, muitas vezes, alguém que foi considerado “pouco dotado musicalmente” durante os seus primeiros anos de aprendizagem musical pode, através da sua implicação nas tarefas e do sentido que estas lhe trazem, evoluir em termos técnicos e musicais muito acima dos que, segundo as primeiras “impressões”, eram considerados “talentos inatos” para a música. *É importante, por isso, questionar as medidas que avaliam e (de acordo com as recentes orientações do Ministério da Educação), selecionam crianças muito jovens de acordo com o seu “potencial musical”.*

Um outro aspeto que seria interessante ter desenvolvido neste trabalho seria a reflexão acerca da possibilidade de introduzir no ensino genérico algumas das estratégias pedagógicas e situações contextuais que a escola em causa conseguiu criar e que permitiu um sentimento de bem-estar dos seus alunos ao longo de, em vários casos, mais de uma dezena de anos. Há uma série de especificidades que distinguem o ensino vocacional de música do ensino genérico, nomeadamente: 1) a possibilidade de aulas individuais ou em pequenos grupos e de projetos que extravasam a dimensão turma; 2) a criação de interações, em contextos de sala de aula ou de lazer, dentro e fora do espaço escolar, entre crianças e jovens de idades diferentes; 3) a criação de atividades não formais e informais no seio da escola; 4) a possibilidade de participação em projetos artísticos promotores de situações de fluxo, etc.. Esta reflexão é ainda mais relevante num momento em que as medidas tomadas pelo Ministério da Educação estão a levar a que, por razões financeiras, mas também por ausência de estudos que validem este tipo de contextos e experiências educativas, se torne o ensino de música cada vez mais indiferenciado do ensino genérico, integrando todas as aulas de música nas escolas onde têm as restantes disciplinas (limitando a diversidade dos contextos educativos acima descritos), aumentando o número de alunos por turma e, tendencialmente, acabando com as aulas individuais. Ao contrário do que acontece no ensino genérico, onde a *Escola* tem baseado a sua ação no princípio da obrigatoriedade (imposta pela lei ou pela sociedade), os alunos da escola de música frequentam-na de forma voluntária. Importa questionar se faz sentido colocar cada vez mais “escola” quando as atividades promovidas por esta estão cada vez mais longe de preencher as expectativas dos alunos e as necessidades formativas da nossa sociedade. A *Escola* não promove tempos livres e iniciativas lúdicas e, reduzindo drasticamente os tempos autodeterminados das crianças, contribui para a diminuição e diversidade das experiências (relacionais, motoras, culturais) dos seus alunos e para a impossibilidade de estes desenvolverem os seus próprios interesses.

Uma das possibilidades avançada por alguns autores para a criação de escolas mais eficazes do ponto de vista da sua ação cada vez mais global, e que pode ser utilizada como estratégia, é a criação de espaços e tempos de lazer. O *lazer* pode ser utilizado como metodologia pedagógica ou como finalidade a alcançar. Em relação ao *lazer* como metodologia, a finalidade é levar o aluno a querer fazer aquilo que o professor quer que ele faça, ou seja, levar o aluno a querer aprender e a sentir-se compensado pelos conhecimentos ou competências que adquiriu. A *Escola* tem-se recusado a aceitar as centenas de horas por ano em que as crianças estão noutros ambientes de formação. Ao recusar o papel de outros contextos e de outras aprendizagens, a escola afasta-se cada vez mais da “vida” dos alunos,

limitando-se a “ensinar para o momento” e não em preparar os alunos com competências transversais que permitam a adaptação aos desafios em constante mutação. Este tipo de abordagem pedagógica permite articular objetivos tangíveis e não tangíveis da educação num contexto escolar onde *a construção de sentidos se faz em sociedade* utilizando, e não esbatendo, as diferentes realidades individuais. De acordo com algumas das conclusões deste trabalho, o investimento em espaços e tempos de lazer não é prejudicial para o desenvolvimento cognitivo ou técnico; pelo contrário, potencia-o. Se o ambiente escolar for adequado e promotor de bem-estar, os alunos acabam por ver a escola como um local onde querem estar e para onde vão de forma voluntária, implicando-se no trabalho e na aprendizagem, obtendo reconhecimento e reforço positivo por parte de outros e relevando a importância de aspetos menos positivos como horários sobrecarregados ou os espaços físicos “pobres” da escola. O investimento nestes espaços, onde as experiências de todo o tipo são promovidas, para além de dar significado a todas as ações dentro da escola (percecionadas ou não pelos seus alunos), desenvolve a capacidade de adaptação a um número muito maior de situações relacionais e de resolução de problemas que poderão ajudar os alunos a viver o tempo presente e não apenas a seguir um caminho que tenciona prepará-los para um futuro cada vez mais longínquo e incerto. Um dos aspetos que poderemos questionar é se este tipo de contexto educativo poderá ser, nos aspetos considerados como mais positivos pelos alunos, transposto para o ensino genérico. Podemos salientar como aspetos primordiais o *trabalho cooperativo e colaborativo em detrimento da competição interpares*. Num projeto musical (coro, orquestra, ópera) todos têm de cooperar para que o trabalho final seja bom; não pode existir competição e ninguém deseja o insucesso dos outros porque isso seria desejar o seu próprio insucesso. A criação de projetos em comunidades de aprendizagem leva a que todos procurem dar o seu melhor, contribuindo, dessa forma, para conquistar o respeito dos seus pares e, ao mesmo tempo, para a aquisição de um papel fundamental, relevante e visível num produto final. No ensino genérico há uma constante diferenciação e seriação dos alunos através das avaliações quantitativas que, muitas vezes, apenas servem para reforçar o fosso entre os “melhores” e os “piores” e onde *o insucesso de uns reforça o sucesso dos outros*.

Tendo em conta as indicações dadas por este trabalho podemos avançar com dois *caminhos possíveis para a criação de contextos escolares mais significativos* para os alunos e, dessa forma, mais eficazes se à escola se pedir uma educação holística:

- 1) A introdução de outros contextos e objetivos na escola;
- 2) A redução significativa do tempo de “sala de aula” e a criação de experiências noutra tipo de espaços, relações e desafios fora do âmbito escolar típico.

Temos que ter consciência que, tendo em conta a forma como está organizada a sociedade e pelos papéis de guarda que têm vindo a ser garantidos pela escola, é quase impossível pensar na redução do papel desta na nossa sociedade. Por essa razão, seria mais simples pensar na introdução dos espaços de lazer na escola; no entanto, esta solução comporta riscos: ao trazer para a escola atividades de lazer, estas poderão perder a sua

relevância. A forma como se poderá aumentar a relevância da educação para os alunos deveria ser uma conjugação entre duas ações distintas: 1) o aumento de relevância da escola através da criação de metodologias e estratégias pedagógicas que fossem de encontro aos interesses dos alunos e 2) a redução do tempo de escola, permitindo tempo de lazer autodeterminado pelos alunos e a procura de outros contextos (de formação ou informais) onde estes pudessem desenvolver os seus interesses, seja pelo objeto em si ou pelo contexto relacional que os envolve. Neste aspeto poderiam ter uma enorme importância, como já tiveram em tempos, várias instituições da comunidade (associações recreativas, clubes desportivos, ranchos folclóricos, grupos de teatro, etc.) na criação de espaços de lazer autodeterminados, em parceria e não competição com as escolas.

O futuro implica uma reflexão muito importante acerca do que deve ser a escola. No que ao Ensino de Música diz respeito, há a necessidade de refletir acerca das suas práticas, e dos aspetos menos positivos que as envolvem, de forma a ir de encontro às novas realidades sociais e individuais. No entanto, os atores educativos desta área devem ter consciência dos aspetos positivos das suas práticas, e empenhar-se na sua visibilidade e credibilidade, apesar de todas as pressões e ações políticas que vão em sentido contrário, mostrando as vantagens da introdução de algumas destas práticas noutras escolas. Importará, igualmente, abandonar uma postura passiva, envolvendo-se nas discussões acerca da Educação, passando a valorizar mais a função docente.

O ensino de música não deverá ser transformado em formação profissional; fazer isso com crianças a partir dos dez anos de idade é recusar-lhes o direito de terem uma formação global em todas as áreas, forçando-os a afunilar a sua formação pessoal no sentido de uma opção vocacional muito precoce. A reflexão acerca do ensino vocacional de música deve combater medidas políticas que estão a ser implementadas e que pretendem limitar o acesso apenas aos que se sujeitam às regras impostas pelo Ministério da Educação e que visam, prioritariamente, a formação certificada desses alunos, e não a promoção de experiências relevantes e uma formação holística. Para além da filtragem através de provas de seleção (aptidão musical), a *Reforma do Ensino Artístico* está a dificultar ou impedir que uma enorme quantidade de alunos, os que optam por percursos “não alinhados” com os objetivos do ME ou descubram interesses ou vocações tardias, possam ter acesso a uma formação musical apoiada pelo estado. Uma formação técnico-musical de qualidade é a única forma de vir a permitir que os jovens possam vir a usufruir de experiências musicais com uma dimensão mais profunda como, por exemplo, tocando uma sinfonia de Mozart ou um Prelúdio de Chopin. A *Escola* deve centrar-se em desenvolver os indivíduos em *todas as dimensões* e promover as experiências necessárias ao seu enriquecimento global: dar-lhes protagonismo, visibilidade, “palco”, aplausos. A *Escola* deve tornar-se relevante “para o país, para a comunidade e para o indivíduo” (Bamford, 2007).

REFERÊNCIAS

- [1] BAMFORD, A. (2007) in Conferência de Abertura da Conferência Nacional para a Educação Artística, Porto, Casa da Música.
- [2] COPE, P. (2002) "Informal Learning of Musical Instruments: the importance of social context", *Music Education Research*, Vol. 4, No. 1, 2002.
- [3] COYLE, D. (2009) *O Código do Talento*, Publicações Dom Quixote.
- [4] FERNANDES, D. *et al.* (2007), ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO – Relatório Final – ME
- [5] GORDON, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical* Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian
- [6] GORDON, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Trad. de Paulo Maria Rodrigues. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian
- [7] HALLAM, S. (1998) "The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition", *Psychology of Music*, 26, pp. 116–132.
- [8] HEATH, S. B. (2001) "Three's not a crowd: plans, roles and focus in the arts". *Educational Researcher*, 30,10–17.
- [9] MANTIE, R. & TUCKER, L. (2008), *Closing the gap: does music-making have to stop upon graduation?*, *International Journal of Community Music*, 2008, 1: 2
- [10] MARQUES, R. *A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora, 1998
- [11] MCCARTHY, K.F.; ONDATJE, L.; ZAKARAS, BROOKS, A.. 2004. *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND.
- [12] PERRENOUD, P. (1994) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora
- [13] REGELSKI, T. A. (2009) "The ethics of music teaching as profession and praxis", *Visions of Research in Music Education*, 13. in <http://www-usr.rider.edu/~vrme> (2010-01-10)
- [14] REQUIXA, R. (1979). "Conceito de lazer". *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 42, pp. 11-21.
- [15] ROBINSON, K. (2009) *The Element, How Finding Your Passion Changes Everything*. NY: Viking
- [16] RYAN, D. (2004) "Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level", *Music Education Research*, 6: 1, 23-43
- [17] SMILDE, R. (2008). "Lifelong Learners in Music; research into musicians' biographical learning". *International Journal of Community Music* 1: 2, 243-252
- [18] SWANWICK, K. (1996) *Instrumental teaching as music teaching*, in: G. Spruce (Ed.) *Teaching music* (London, Routledge).
- [19] TEMMERMAN, N. (2000) – *An investigation of the music activity preferences of pre school children*. *British Journal of Music Education* Vol.17, nº1 (2000), p.51-60

- [20] WONG, E., YEUNG, A. & CHOW, A. (2003), *Orientation to Schooling and School Improvement*, in International Congress for School Effectiveness and Improvement (Sidney, Australia)
- [21] ZANDER, R. S. & ZANDER, B. (2000) *The Art of Possibility, Transforming Professional and Personal Life*, Harvard Business School Press

Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional: O mandato promotor da individualização meritocrática

José Augusto Cardoso¹, António M. Magalhães²

Resumo – O presente artigo tem por base a dissertação de Mestrado, apresentada em dezembro de 2009, na FPCE.UP. Esta dissertação teve como objeto as políticas educativas do XVII Governo Constitucional e como objetivo identificar o(s) mandato(s) endereçado(s) ao sistema educativo. Numa primeira parte, desenvolvemos o enquadramento teórico, tendo esta conceptualização como finalidade identificar, em diálogo com diferentes análises e analistas, os mandatos endereçados ao sistema educativo em Portugal, nas últimas quatro décadas. Na segunda parte, construímos o instrumento teórico-metodológico, através do *Ciclo de Políticas* de Ball e dos três *Níveis de Desenvolvimento de Políticas* de Stoer & Magalhães, pelas aproximações e interdependências que apresentam e pelo seu potencial heurístico neste tipo de pesquisa. Para proceder à análise do discurso em educação veiculado pelo XVII Governo Constitucional, procurámos, através da análise do discurso dos normativos (Decreto-Lei nº 75/2008; Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro; e Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro), perceber e encontrar as dimensões estruturantes da política educativa do XVII Governo Constitucional. O mercado, a capacidade de gestão e a performatividade têm sido utilizados como elementos-chave, como pilares organizacionais e instrumentais, fundamentais às mudanças a introduzir no sistema educativo e para a sua, assim designada, *modernização*. Este trabalho de investigação permitiu concluir que o mandato estruturante endereçado ao sistema educativo pelo XVII Governo Constitucional pode ser considerado como o *mandato promotor da individualização meritocrática*, deixando, no entanto, em aberto a identificação de outras possíveis dimensões.

Palavras-chave – mandato político, neoliberalismo, mercado, managerialismo e performatividade

¹ José Augusto Cardoso concluiu o mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Políticas Educativas, no ano letivo de 2008/2009, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; é Professor do Quadro de Nomeação Definitiva, de EVT, do Agrupamento de Escolas de Souselo e, atualmente, exerce funções no Sindicato dos Professores do Norte. zeaugustocardoso@oninet.pt

² António M. Magalhães é Professor Catedrático na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. antonio@fpce.up.pt

INTRODUÇÃO

A dissertação pretendeu analisar as políticas educativas do XVII Governo Constitucional e teve como objetivo identificar o(s) mandato(s) endereçado(s) ao sistema educativo.

Assim, definimos como objetivo geral, identificar as políticas e os instrumentos de gestão política da simultânea crise e consolidação da escola pública em Portugal, no período que decorre de 2005 a 2009 e como objeto, identificar características do mandato educativo endereçado ao sistema educativo pelo XVII Governo Constitucional.

O nosso interesse por este estudo adveio das alterações políticas que têm vindo a ser introduzidas no atual sistema educativo e que têm contribuído para modificar a vida das instituições escolares, dos seus profissionais e da própria educação enquanto projeto coletivo.

No que concerne à pertinência do mesmo, este trabalho contribui com mais uma visão, entre outras que já existem e ainda outras que poderão vir a existir, para uma leitura caleidoscópica das políticas educativas em Portugal.

A REFORMA VEIGA SIMÃO E OS ANTECEDENTES DA REVOLUÇÃO DE ABRIL: O INCREMENTO DA MOBILIZAÇÃO EDUCATIVA E A PROCURA DA LEGITIMAÇÃO (1970-1974).

Veiga Simão acreditava que a assunção da “modernização da educação como uma tática (...) servia o objectivo estratégico de democratizar a sociedade portuguesa” [1: 267].

Na esteira de Stephen Stoer, pode afirmar-se que a Reforma Veiga Simão mais não visava do que uma “mera reorganização de recursos e, deste modo, sem qualquer intenção ou, no mínimo, sem qualquer esperança de resolver uma crise política, social e económica que exigia muito mais do que palavras-de-ordem e retórica política para encontrar solução” [2: 114]. Desta forma, a Reforma Veiga Simão transportava contradições profundas, pelo facto de que “a simples expansão de um sistema educativo não significa, necessariamente, só por si, que se está a modificar a sua natureza. Do mesmo modo, Stephen Stoer considera que a expansão do ensino não é, necessariamente, sinónimo de uma maior igualdade na distribuição de rendimentos, bens e estatutos [3: 38], pelo que a pretendida expansão pode “simplesmente contribuir para reproduzir e consolidar mais fortemente as desigualdades já existentes em determinada sociedade” [3: 38].

Assiste-se ao surgimento, neste período, de um mandato³ que designaremos como *a modernização entre a tática e a estratégia* [1].

³ Para Roger Dale e Jenny Ozga, em termos políticos, *mandato* são disposições que contêm as conceções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo alcançar [23].

DO PERÍODO REVOLUCIONÁRIO À NORMALIZAÇÃO (1974-1986)

O período revolucionário (1974/76), caracterizado pela rutura social através da ação militar de 25 de Abril de 1974, permitiu a emergência de uma vontade popular que se poderá considerar, como advoga Boaventura Sousa Santos, como “o movimento social mais amplo e profundo da história europeia do pós-guerra. Com uma composição de classe complexa em que dominam o operariado urbano [...], a pequena burguesia assalariada nas grandes e médias cidades e o operariado rural do Alentejo, este movimento popular atingiu as mais diversas áreas da vida social: a administração local, a habitação urbana, a gestão das empresas, a educação, a cultura e os novos modos de vida [...], etc., etc” [4: 27-28].

De acordo com Stephen Stoer, este período revolucionário, caracterizado pela grande mobilização e participação, representou para a educação “um ensaio dinâmico da máxima utilização dos recursos do país tendente a concretizar a igualdade social e económica e a pôr em marcha os mecanismos de transição que haveriam de conduzir Portugal ao socialismo” [2: 63]. Neste sentido, a educação “durante um curto período de tempo, liderou o processo revolucionário, em vez de o ter meramente acompanhado” [2: 63].

Com o I Governo Constitucional (23 de julho de 1976 a 23 de janeiro de 1978), iniciou-se um processo de *normalização*⁴ (1976/86), que iria gradualmente consolidar o poder do Estado e consequentemente desvalorizar a intervenção das instituições da sociedade civil. Abre-se um novo ciclo político onde “a ‘normalização’ da educação em Portugal, após o período revolucionário, foi principalmente um processo pelo qual o Estado reconquistou e reassumiu o controle da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação. Todo o sistema foi atingido por este processo de definição e limitação que foi impulsionado pelo desejo de substituir a política pelo planeamento” [2: 64].

Neste contexto, era fundamental e objetivo político recuperar o controlo e o poder do Estado na educação.

A MODERNIZAÇÃO EDUCATIVA COMO SUPORTE DESENVOLVIMENTISTA DA ECONOMIA (1986-1995)

Durante este período, na perspetiva de Almerindo J. Afonso, viveu-se em Portugal um *neoliberalismo educacional mitigado*⁵, onde a presença de elementos ideológicos e práticas

⁴ Expressão utilizada por Rui Grácio em 1978 [24], e desenvolvida posteriormente por Stephen Stoer [3]; [2].

⁵ Almerindo Janela Afonso na abordagem que faz ao período de governação social-democrata (PSD) compreendido entre 1985 e 1995, designa-o como um período de *neoliberalismo educacional mitigado*, “dado que muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados noutros contextos, talvez seja [por isso] mais rigoroso considerar que o que se desenvolveu entre nós, na década em análise, aponta mais no sentido de um *neoliberalismo educacional mitigado*, resultante das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos ou classes sociais que participaram, direta ou indiretamente, na

políticas podem revelar-se de maneira diversa. Deste modo, podem referenciar-se de entre eles “o ataque aos métodos pedagógicos centrados nos educandos, a tentativa de redução da formação dos professores às componentes curriculares da especialidade, e a desconfiança em relação à sociologia e às ciências da educação, bem como a revalorização do papel socializador da família (...), e à mudança nas políticas de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino” [5: 117-118].

Assim, sendo o mandato educativo ilustrado através das concepções predominantes acerca do que é desejável alcançar, verifica-se que, no período compreendido entre 1986 e 1995, o mandato endereçado ao sistema educativo era o de uma modernização educativa que tivesse em conta o desenvolvimento económico do país, que prosseguisse um processo de europeização onde se tinha já delineado para a educação, como afirma Fátima Antunes, “um novo *mandato* para (...) a reconfiguração das instituições, dos processos e dos conteúdos que as corporizam” [6: 21].

A INCLUSÃO, O MERCADO DE TRABALHO E AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS (1995-2002)

Com a tomada de posse do XIII Governo Constitucional, a 28 de outubro de 1995, verifica-se uma vontade política para a emergência de um novo mandato para a educação. Como consigna central [7], o XIII Governo Constitucional, presidido por António Guterres, procura “*humanizar a escola, democratizar oportunidades, construir a qualidade*” [7: 118]. O Programa Eleitoral de Governo apresentado pelo Partido Socialista às eleições legislativas de 1995, traduzia como principal prioridade a educação, mas recusava, segundo Licínio Lima et al “as lógicas inerentes ao conceito de ‘reforma educativa’, um conceito sujeito a forte erosão ao longo da década anterior de governação do Partido Social Democrata. Recusava igualmente, a possibilidade de vir a *reformular a reforma*, isto é, de vir a alterar a reforma educativa realizada optando por uma reforma de sentido distinto, mas adotando processos semelhantes e, por esta via, evitava pressões de tipo *contra-reformista*” [8: 34].

As novas políticas educativas assumidas apontavam para acordos políticos alargados e duradouros, esboçando-se grandes consensos nacionais, os quais não passaram de propostas/intenções que não conseguiram fazer o seu percurso: o *Pacto Educativo para o Futuro*⁶ foi uma das propostas avançadas. No entanto, o que prevaleceu, foi a continuidade de políticas iniciadas em anteriores governos e algumas iniciativas que pretenderam marcar a diferença ideológica, mas que não foram fundamentais e estruturantes para a assunção de uma escola onde o binómio educação/democracia fosse de facto uma opção política.

definição da política educativa, do que no sentido da assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que, em outros países, têm sido considerados expressivos e definidores das políticas da *nova direita*” [25].

⁶ O *Pacto Educativo* apresentado pelo Ministro da Educação Marçal Grilo, “no início de 1996 centrava-se mais na escola, definindo-a como ‘um lugar nuclear do processo educativo’ (Portugal, 1996, p. 3) para o qual se viriam a ‘transferir competências, recursos e meios’ (*id.*, p. 5), por forma a ‘fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação (*id.*, p. 6)” [8].

Contudo, foi assumido que “as mudanças em educação devem (...) ser graduais, centradas nas escolas e nas comunidades educativas” [7: 117].

Ao mesmo tempo, neste contexto, assume-se com insistência a problemática do desenvolvimento. Esta problemática arrasta consigo um discurso aberto à *modernização tecnocrática* e à competição, onde se detetam estratégias políticas de mercadorização dos serviços públicos fundamentais de um Estado-providência. Assim, a educação enquanto dimensão estratégica no desenvolvimento individual, social, cultural, e conseqüentemente económico, inicia o seu *ciclo de descontentamento*⁷, esgotado que está o mito da reforma educativa, assumida pelos dois maiores partidos portugueses: o Partido Social Democrata e o Partido Socialista.

O mandato endereçado ao sistema educativo, durante este período de governação socialista, foi o da inclusão como teor emancipatório, através de um conjunto de políticas híbridas.

A LIBERALIZAÇÃO COMO DESAFIO EDUCATIVO (2002-2005)

É neste enquadramento político-educativo que decorrem as eleições legislativas de 2002. O resultado eleitoral de onde saiu o XV Governo Constitucional traz uma nova configuração governativa, que vai alicerçar-se numa coligação de centro-direita, entre o Partido Social Democrata e o Centro Democrático Social. Neste sentido, o novo elenco governativo [9], tomando por referência vários elementos propostos nos programas eleitorais dos respectivos partidos, adoptou como princípio a necessidade de “recentrar as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno, (...) prosseguindo metas ambiciosas aferidas internacionalmente.” [9: 107].

O discurso político ressentido a linguagem da necessidade modernizadora, da necessidade da eficiência e da eficácia managerialista⁸, através da “racionalização de recursos, pelo reordenamento da ‘rede nacional de ofertas educativas’ (não necessariamente pública, ao contrário do imperativo constitucional), pela competitividade e performatividade” [9: 43].

Neste processo, a educação não permaneceu alheia às influências ou orientações transnacionais, assim como à ofensiva de institucionalização do capitalismo neoliberal. Nesse sentido, como em qualquer âmbito da vida social, os processos educativos estão sujeitos a influências, pressões e exigência de reconfigurações externas ao seu sistema, que se repercutem no seu funcionamento institucional. A introdução do *managerialismo* na esfera

⁷ João Barroso [29].

⁸ O *managerialismo* é apresentado, “fundamentalmente, [como] um programa de reforma do Estado e da administração pública que parte da insatisfação com a burocracia, realçando, obsessivamente, os seus problemas e pontos fracos. Pela sua lentidão, insensibilidade, rigidez e ineficácia, a burocracia, ou melhor, o regime burocrático-profissional, (...) é proclamado insistentemente como ‘inimigo’ declarado da liberdade, da criatividade e da eficiência” [21: 5].

da educação, mais concretamente na área da gestão e administração escolar é um exemplo elucidativo destas influências.

É este o panorama sociopolítico, em 2005, no qual o XVII Governo Constitucional inicia a sua governação, numa realidade que procura ser imposta como única e inquestionável.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Depois de identificados os mandatos endereçados ao sistema educativo relativos às últimas décadas (1970 a 2005), pretende-se fazer a análise das políticas do XVII Governo Constitucional (2005 a 2009), no que concerne ao seu plano de ação política para o sistema educativo, isto é, identificar o(s) mandato(s) dirigido(s) ao ensino básico e secundário neste período. Importa, por isso, compreender a metodologia mobilizada, as opções importantes a mesma comporta e, acima de tudo, o porquê dessa escolha.

A introdução de uma abordagem teórico-metodológica, que aglutina contextos políticos e níveis de desenvolvimento de políticas que se inter-relacionam, pode conter uma importante densidade heurística num estudo deste tipo. Trata-se de um dispositivo teórico-metodológico que pode dar indicações à investigação que me proponho e, eventualmente, sugerir outras no futuro.

Esta atitude coloca-nos, de certa forma, numa perspetiva de “contra-regra”, não no seu sentido literal, mas no sentido em que Paul Feyerabend aconselha a introduzir, através da elaboração de hipóteses de trabalho que contribuam para um trilhar de novos e desafiantes caminhos [10].

Assim, como referencial teórico-analítico, utilizámos o *Ciclo de Políticas*⁹ de Stephen Ball, que tem sido mobilizado em diferentes países na análise da trajetória de políticas sociais e educativas. No desenvolvimento deste referencial analítico, utilizei também, devido à sua similitude conceptual e posicionamento, os três níveis¹⁰ de análise para as políticas educativas

⁹ De acordo com Bowe et al “O *contexto de influência* constitui a arena em que múltiplos interesses protagonizados por diversos autores e entidades, se mobilizam para marcar a definição e os propósitos da educação; aí se constituem os discursos e conceitos em que a política educativa vai assentar; o *contexto de produção de texto da política* mantém uma relação estreita com o anterior que, no entanto, é frequentemente difícil: por um lado, estes textos pretendem expressar a política, às vezes oficialmente, outras vezes de modos mais informais; por outro lado, fazem-no numa linguagem que procura referenciar-se a um pretense bem público geral. Desse modo, o confronto e o compromisso entre valores, princípios e interesses e a incoerência e inconsistência internas aos, e entre, textos são a marca incontornável desta segunda arena de ação. O *contexto da prática* recria a política através da interpretação, do conflito entre leituras divergentes e da interação entre estes processos, e a história, as experiências e as práticas estabelecidas que configuram os contextos a que a política se dirige. São os atores e os parceiros sociais atuantes nesta esfera que constroem as apropriações mais ou menos seletivas que dão corpo à política em ação” [26: 19-23].

¹⁰ Para uma cartografia abrangente de políticas educativas, Stoer & Magalhães afirmam ser necessário “privilegiar análises políticas ao nível da disseminação, administração e implementação (Níveis 2 e 3). (...) [A] importância da decisão política ao nível governamental (Nível 1) reforça a necessidade de ter em conta não só os três níveis políticos do processo de decisão, mas também de ter em consideração o processo de elaboração das políticas como um todo, isto é, a tomada de decisão, o estabelecimento da agenda das políticas e a produção de ideologias educativas” [11: 30].

de Stoer & Magalhães, designados por Nível 1 (N1), Nível 2 (N2) e Nível 3 (N3), que passarei a designar por *Níveis de Desenvolvimento das Políticas*, “que não só se articulam entre si como cada um possui características e espessura políticas que os tornam *per se* susceptíveis de mapeamento” [11: 22].

Estes referenciais analíticos foram aplicados aos seguintes textos:

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 2 de abril, que estabelece o regime de autonomia, gestão e administração escolar (AGAE);
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que estabelece o novo estatuto de carreira para os educadores e professores do ensino básico e secundário (ECD);
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que consagra a avaliação do desempenho docente (ADD).

A escolha destes normativos alicerçou-se nas assunções políticas para a educação do programa do XVII Governo Constitucional, quando este explicita que uma das suas cinco ambições políticas, para a legislatura 2005/2009, consistia em fomentar em todos os domínios do sistema educativo, a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas. Por outro lado, a regulação da autonomia, gestão e avaliação das escolas, o estatuto dos profissionais da educação e a respetiva avaliação surgem, como se argumentará, como a coluna dorsal das políticas educativas em termos globais e, em particular, europeus.

O CAMPO TEÓRICO DAS SIGNIFICAÇÕES DISCURSIVAS

Referem Philips e Jorgensen, que na linguagem “as nossas maneiras de falar não reflectem neutralmente o nosso mundo, identidades e relações sociais, mas em vez disso, desempenham um papel activo na sua criação e mudança” [12: 1]. Como o social é construído pelo social, na sua permanente intersubjectividade, “o acesso à realidade é sempre realizado através da linguagem. Com a linguagem, criamos representações da realidade que nunca são meros reflexos de uma realidade pré-existente, mas que contribuem para a construção da realidade” [12: 8-9].

É interessante verificar, que para o “analista do discurso o propósito da investigação não é o de procurar ‘atrás’ do discurso, de modo a descobrir o que as pessoas realmente queriam dizer quando dizem isto ou aquilo, ou a descobrir a realidade que está por trás do discurso. O ponto de partida é o de que a realidade nunca poderá ser atingida fora do discurso, sendo que é o discurso em si mesmo que é objeto de análise. Na investigação analítica do discurso, o exercício primário não é o de deslindar quais as afirmações sobre o mundo, no material sobre o qual incide a investigação, que estão certas ou erradas (...). Pelo contrário, o analista tem de trabalhar com aquilo que foi realmente dito ou escrito, explorando padrões dentro e ao longo das afirmações e identificando as consequências sociais das diferentes representações discursivas da realidade” [12: 21].

Deste modo, o discurso é a prática social de produção de textos, ou seja, todo o discurso é uma construção social e não individual e, que só pode ser analisado, considerando o seu contexto histórico-social, as suas condições de produção. Partindo desta assumpção, interessa, então, compreender qual o lugar que ocupa a questão discursiva da neutralidade, ou seja, a partir de um *não lugar*¹¹ ou de um *lugar branco*¹².

Como alegam Magalhães & Stoer, “é possível, por exemplo, argumentar que os discursos construídos a partir de ‘não lugares’ também se apresentam como lugares universais, quer dizer, independentes dos contextos em que se situam e sobre os quais se debruçam” [13: 27]. Estes discursos tecnocráticos¹³ falam de uma autolegitimação imbuída de uma cândida neutralidade nas apreciações que elaboram, como se a verdade absoluta fosse propriedade sua; “falam como se o ponto a partir do qual dizem fosse suficientemente neutro para os tornar, de alguma forma, inquestionáveis. Neste sentido, são discursos com narrativas fortes, emitindo instruções e impondo a passividade nos seus receptores” [13: 27].

É de salientar que as decisões políticas, e em particular as decisões de política educativa, na perspetiva de Stoer e Magalhães “são sempre ideologicamente informadas, sejam elas formuladas directamente pelo centro do sistema (...) ou por aqueles que se encontram na periferia do sistema (técnicos, burocratas, professores e pais). As decisões em educação são, também, situadas dentro de um dado quadro teórico e desenvolvem-se de acordo com diferentes procedimentos e objectivos (sejam eles implícitos ou explícitos)” [11: 27].

TRÊS NORMATIVOS, O CICLO DE POLÍTICAS E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS E A ORDEM DO DISCURSO EDUCATIVO

As políticas desenvolvidas, para a área da educação, têm dado origem a um conjunto de mudanças que têm levado, conseqüentemente, à reestruturação de diversas áreas do sistema educativo. Estas mudanças inserem-se numa agenda globalmente estruturada para a educação, assim designada por Roger Dale [14], num contexto epidemiológico, segundo Stephen Ball, de princípios neoliberais, orientado por elementos-chave [15]. Estes surgem como pilares organizacionais e instrumentais, fundamentais às alterações requeridas e almejadas para as mudanças a introduzir nos sistemas educativos, assim como para a sua, assim designada, modernização: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade.

¹¹ “Marc Augé fala de *não-lugares*, como os aeroportos, as gares, as autoestradas, enquanto lugares de trânsito, de ausência, de suspensão do tempo e do espaço” [13: 2: 27].

¹² Os *lugares brancos* “caracterizam-se pela assunção de que existe uma instância ética que os legitima de uma forma inquestionável em termos epistemológicos e políticos” [13: 2: 27].

¹³ Os discursos tecnocráticos são, na visão de Almerindo Janela Afonso, “autojustificados exclusivamente por razões instrumentais ou, mesmo, científicas ou técnicas, e desenraizados de qualquer *visão (do mundo) Política*, o que tende a ocorrer é a desvalorização social e cultural da *Política* (...) e a conseqüente *despolitização das políticas*” [27: 9].

Estes elementos ou *tecnologias políticas de reforma*¹⁴, “quando aplicados conjuntamente (...) oferecem uma alternativa politicamente atractiva e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem-estar público” [15: 4].

Estas tecnologias políticas apresentam-se como insubstituíveis e “naturalizadas” nas novas reconfigurações políticas da educação. Elas encontram-se intrinsecamente imbricadas e interdependentes nos processos da mudança pretendida.

O modo de regulação institucional¹⁵ emergente é resultante do desenvolvimento das tecnologias de reforma, que funcionam no seu todo como um projecto político global. Este, por sua vez, redimensiona-se na retroação do controlo de instituições/atores, que se encontram, movem e atuam, nas diferentes arenas de ação do *Ciclo de Políticas* [15] e *Níveis de Desenvolvimento de Políticas* [11], numa procura constante de hegemonização.

É no *contexto de influência* que se inauguram e constituem grande parte dos discursos e conceitos em que as opções da política educativa (N1)¹⁶ vão alicerçar-se, procurando esta, por sua vez, legislar – *contexto de produção de texto* e N2¹⁷ – no sentido de vir a produzir as alterações desejadas nos comportamentos dos aplicadores/executores das políticas delineadas – contexto da prática e N3.

Assim, todo este procedimento de construção de políticas pode ter, na sua génese, construções discursivas que encerram, na visão de Norman Fairclough, “ideologias naturalizadas, que as transformam num mecanismo muitíssimo eficaz de preservação de hegemonias”¹⁸ [16: 77]. Estes contextos e níveis não são assépticos ou herméticos, pelo que, na sua constituição, se verifica elevada porosidade e permeabilidade em todas as suas relações e conexões.

Para melhor explicitar o processo teórico-metodológico que levámos a cabo, elaborámos um quadro (Figura 1) que a seguir apresentamos, respeitante à análise do discurso em educação que dá sentido aos normativos, para identificação do(s) mandato(s) endereçado(s) ao sistema educativo.

¹⁴ António Teodoro, na esteira de Ball, refere que as tecnologias políticas de reforma “são desdobramentos calculados de técnicas e artefactos que organizam as forças e capacidades humanas para funcionarem como redes de poder” [28: 90].

¹⁵ O conceito de *regulação institucional* é assumido como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy & Dupriez, 2000). Esta definição põe em evidência, no conceito de regulação, “as dimensões de coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, (...) [assim] como [a] intervenção das autoridades públicas para introduzir ‘regras’ e ‘constrangimentos’ no mercado ou na ação social” [29: 64].

¹⁶ Embora o N1 se incorpore no contexto de influência (CI), não se alarga à abrangência deste espaço virtual de análise. Deste modo, o N1, este estará na periferia deste contexto, isto é, existirá na sua zona limítrofe, onde se fundamenta a decisão política a nível governamental: com autores e decisores políticos.

¹⁷ A política educativa ao traduzir-se em políticas, ou seja, em políticas de facto (N2), quando transitam das grandes opções políticas, que estariam na sua origem, veem-se confrontadas “na sua disseminação no setor social que pretende influenciar, com uma complexificação exponencial da(s) sua(s) localização(ões) política(s)” [11: 23].

¹⁸ Fairclough afirma, no sentido gramsciano, que “o poder nas sociedades capitalistas modernas se caracteriza pela hegemonia” [16: 77]. *Hegemonia*, no sentido de “poder político da classe dominante (...) numa combinação de ‘dominação’ – poder estatal no sentido mais restrito da expressão, controlo das forças de repressão e capacidade de fazer uso da coerção contra outros grupos sociais – e de ‘liderança intelectual e moral’” [16: 79].

Autonomia Gestão e Administração Escolar (AGAE)

Através da gestão assistimos a uma reconfiguração política, onde aquela tem sido o mecanismo-chave para uma reengenharia cultural no setor público. Esta nova cultura política, segundo Stephen Ball, “procura introduzir novas orientações, remodela relações de poder existentes e afecta como e onde as escolhas sobre políticas sociais são feitas” [17: 108] e procura implementar através do Decreto-Lei n.º 75/2008, reconfigurações, usando uma “nova linguagem para descrever papéis e relações” [15: 7]. As escolas do ensino básico e secundário estão apetrechadas de recursos humanos que carecem de ser geridos. Para tal, conceitos gestionários do mercado, como a competição, a eficiência e a produtividade, produzem novas formas de disciplinação e subjetividades. A prestação de contas e novos sistemas éticos (também enquadrados no Estatuto da Carreira Docente) são introduzidos pelo diretor, no autointeresse institucional, no pragmatismo e valor performativo a perseguir. Neste sentido, o decreto em análise afirma que deve haver “a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola (...) constitui (...) um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve” (Decreto-Lei n.º 75/2008).

Estas mudanças, que transformam a própria natureza de regulação do Estado e, conseqüentemente, o quotidiano das escolas, afiguram-se como uma “regulação através da desregulação” [1], ou trata-se, como afirma Stephen Ball, “processos de re-regulação. Não são uma retracção do Estado, mas o estabelecimento de uma nova forma de controlo; a que Du Gay (...) chama descontrolo controlado” [15: 5].

Considerando que a AGAE é um diploma da maior importância no quotidiano escolar, quer pela dimensão política que assume, quer pela forma como influencia as relações de trabalho e o clima de escola, as mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação inserem-se numa reforma educativa mais alargada, como adiante explicitaremos, na análise do Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação do Desempenho Docente. Este regime gestionário vai no sentido de alterar o paradigma de participação dos seus profissionais, nos diferentes níveis da gestão e administração escolar, quando este deveria continuar a orientar-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, como prescrito na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Estatuto da Carreira Docente (ECD)

O Estatuto da Carreira Docente é um documento central e enquadrador do desenvolvimento da profissão docente. Na sua exposição de motivos, o Decreto-Lei n.º 15/2008 define a sua estrutura e os seus objetivos, estabelecendo uma rutura, em alguns aspetos, com o anterior normativo que configurava a estrutura da carreira docente (Decreto-Lei n.º 1/98).

Nestas mudanças, procura-se a reconfiguração da profissão docente, como se pode verificar no articulado de um dos normativos acima referido (Decreto-Lei 15/2007), quando

afirma que é necessária “uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político”.

Das mudanças estruturais introduzidas, podem destacar-se a hierarquização da profissão, inexistente no primeiro: “a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias” (Decreto-Lei, n.º 15/2007); requisitos para o ingresso na profissão, também inexistentes no primeiro, e, agora, com “o estabelecimento de uma prova de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente” (Decreto-Lei, n.º 15/2007); uma avaliação diferenciadora do desempenho docente, baseada no mérito, que no ECD anterior não assumia este objetivo, pois era apenas indexada a um relatório de autoavaliação do professor e à frequência de ações de formação contínua com aproveitamento.

A prescrição política enquadrada na nova gestão pública, acima enunciada, pode também ser vista como aplicável a uma gestão de recursos humanos mais restritiva, tanto no acesso à profissão docente (tendo sido introduzido um novo requisito para a entrada na profissão docente – a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Competências), como na sua progressão (ficando o acesso a “professor titular” dependente da aprovação numa prova pública, assim como da posterior existência de vagas, sendo estas efetivamente ocupadas apenas se se proceder à respetiva regulamentação, como anteriormente foi referido). Este “rearranjo” da carreira docente que resultou numa carreira estruturalmente nova, além das linhas de força já apresentadas, também persegue como objetivo a introdução do mérito e da excelência através da avaliação do desempenho, como adiante desenvolveremos, na abordagem à Avaliação do Desempenho Docente.

O ECD, para além das questões técnico-administrativas abordadas, na sua sempre presente obsessão de ganhos de produtividade interna, afigura-se como uma das faces da mesma moeda, nesta procurada transição paradigmática no modo de gerir a “coisa” pública.

Este normativo, por muito que procure escarpelizar-se o seu conteúdo, não é possível de ser analisado *per se*, isto é, ele está intrinsecamente ligado ao diploma da AGAE, assim como, e particularmente, à ADD. Ele comporta objetivos que pretendem assumir um controlo da vida profissional dos professores, nomeadamente através da avaliação e do mecanismo de poder delegado no diretor (por exemplo, a nomeação e exoneração dos coordenadores de departamento).

Avaliação de Desempenho Docente (ADD)

Esta forma de avaliação de desempenho, que é classificativa e baseada na atribuição de quotas, coloca os professores numa dimensão que induz o desenvolvimento de uma cultura competitiva de lógica individualista. A promoção da competição entre professores tem como desígnio implícito alterar não só os seus valores, mas também as subjectividades.

De acordo com estes pressupostos político-discursivos, e na linha de interpretação de Fátima Antunes [6] sobre os processos políticos em constituição, é argumentável, com base

nestes normativos, que se deseje e procure que os professores sejam, na designação de Stephen Ball, *(re)formados* [15]. A publicação do ECD e da ADD são os instrumentos, por excelência, onde se prescreve que os professores têm de demonstrar que, o que ensinam às crianças e jovens fará com que estes se tornem seres mais criativos e eficientes. Na esteira de Susan Robertson, procura-se que sejam indivíduos fortemente enformados por competências e capazes de demonstrar competitividade, aquando da sua inclusão no mundo laboral, numa exigente globalização económica [19].

Neste sentido, a escola passa a ser o referente de um “sentir organizacional e empreendedor”, que engloba neste processo complexo de individualização como prática institucionalizada, a profissionalidade docente, ao invés da promoção e desenvolvimento de uma *individuação*¹⁹.

O diploma em análise refere que “compete ao director (...) designar os coordenadores dos departamentos curriculares” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008). Como afirma Stephen Ball, “isto é o que a OCDE chama ‘deixar o gestor gerir’ (...) os gestores não podem ser responsabilizados pelo desempenho e resultados, se não tiverem autoridade para tomar decisões que fazem parte desses resultados” [15: 6].

Esta situação decorre da obrigatoriedade da implementação política na *região local*²⁰, mas também da prestação de contas que tem de efectuar do trabalho desenvolvido – e avaliado – pela instituição, da qual é o responsável máximo e o primeiro rosto. Desta forma, assiste-se, através da ADD, ao cimentar de uma nova forma de gestão, em que, de acordo com Stephen Ball, a “cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efectuar o replaneamento institucional. Isto advém não só de uma teoria económica recente como também de várias práticas industriais que ‘ligam a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais’” [15: 8].

Os bloqueamentos da carreira, como as quotas e os prémios, todos eles subsidiários do processo da ADD, encontram, na análise de Stephen Ball, um relevante enquadramento. De facto, o desempenho competitivo tem de ser traduzido em reconhecimento público e financeiro, o que no ECD se reflecte na hierarquização da carreira, na progressão limitada devido à introdução de quotas e na atribuição de prémios pecuniários de desempenho.

Deste modo, através deste processo avaliativo, poderá estar a assistir-se ao que Licínio Lima considera ser

toda a pressão colocada no indivíduo (...) e a opção por estratégias autobiográficas de formação para a competição. É a nova Pedagogia Contra o Outro, em busca da aquisição de

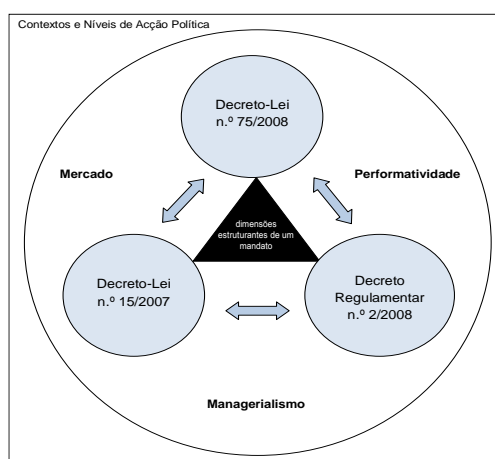
¹⁹ *Individuação* que se apresenta no sentido de uma afirmação de si como projeto de uma profissionalidade autónoma e emancipatória [30].

²⁰ Uma *região local*, segundo Rui Gomes, é “constituída pelos discursos dos professores e atores locais da educação (...) que materializam e executam as consequências provenientes dos discursos de outras regiões, confrontando-as e reinterpretando-as à luz dos diferentes códigos de prática”. As diferentes regiões discursivas (região continente, regiões insulares e região local) marcam relações de poder entre si” [18: 414].

competências para competir. E é desde uma lógica individualista, de emulação e de competitividade" [20: 39], [que se procura também a "modernização" do sistema educativo].

Procurando a ADD caracterizar-se, como foi referido, pela sobreposição de critérios gestionários aos critérios pedagógicos, ela assume pressupostos managerialistas, que se caracterizam numa rejeição do regime burocrático-profissional dos professores, procurando uma redução orçamental por via da atribuição de quotas e consequente limitação da progressão na carreira, apostando no aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna, centrada nos resultados. A gestão managerialista serve-se, deste modo, dos instrumentos da avaliação (interna e a externa) para alavancar, no fundo, uma desejada mudança paradigmática.

Figura 2 – Triângulo de Mudança Estrutural no Quotidiano Escolar



Notas finais sobre a análise dos três normativos

Após a análise levada a cabo destes normativos, é possível concluir que se está perante políticas educativas com um forte enfoque neoliberal, traduzindo a *linguagem legal* que os atravessa, as formas de regulação social e profissional dos estabelecimentos de ensino que transportam para esse paradigma político.

Pode-se afirmar que as formas de gestão managerialistas são reconhecíveis através de processos constitutivos, tal como consideram Rui Santiago et al., de

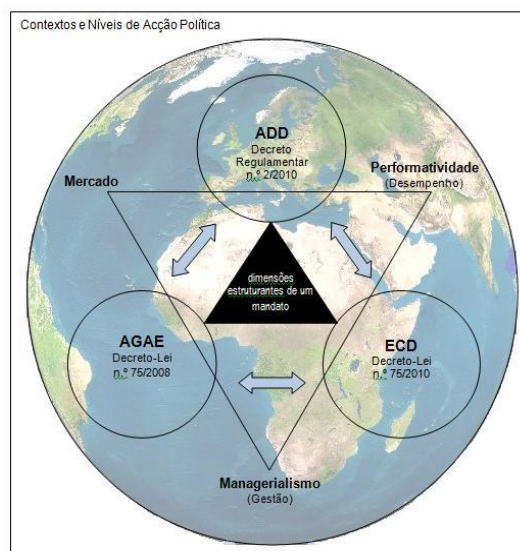
“desagregação+competição+incentivos”. O primeiro corresponde à ideia de fragmentação do sistema, ou de dispersão das instituições (...), por via da autonomia do mercado. O segundo refere-se à introdução de mecanismos de competição no sistema e nas instituições através da escolha individual (ênfase na noção de consumidor por analogia com o mercado) e das escolhas estratégicas das instituições no ‘fornecimento’ de serviços. O terceiro enfatiza a recompensa financeira pelos *outputs* obtidos (ao nível individual e institucional) em detrimento da intervenção, também, financeira, nos *inputs* ou nos processos. [21: 8]

Neste processo, a performatividade é uma cultura ou um sistema que emprega julgamentos, classificações e a exposição socioprofissional como forma de controlo. Na esteira de Stephen Ball, estamos perante o

“surgimento’ do desempenho, da *performance* – o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados – ‘informando a posição de qualquer elemento num ambiente aberto e num dado momento’ (...). Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: ‘Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?’ Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a auto-estima torna-se instável. [17: 110]

O mercado aparece e desempenha “um papel de mediação entre uma mítica instância de regulação (...) e a necessidade de conduzir politicamente os sistemas” [22: 131].

RESULTADOS E CONCLUSÕES FINAIS



De acordo com o objetivo que norteou este trabalho de investigação (identificar o(s) mandato(s) endereçado(s) ao sistema educativo), através da análise da ordem do discurso do material empírico levada a cabo, este trabalho constituiu apenas uma leitura da realidade, dado que sobre os mesmos textos, quer dos analistas que mobilizamos, quer dos normativos, poderão existir uma multiplicidade de leituras, de interpretações, de discursos, de acordo com os lugares de onde os mesmos são produzidos.

No entanto, este estudo permitiu identificar a procura de uma racionalidade de políticas para a educação com enfoque numa lógica económica, apelando a uma centralidade no conhecimento e na informação, que vão ao encontro de um dos objetivos centrais desta política: os resultados.

Neste sentido e contexto, as políticas educativas passam a desempenhar, na modernização da economia e nas respostas aos imperativos da competitividade, da modernização e dos processos de inovação, um papel cada vez mais instrumental e determinante. Desta forma, procura-se transformar as instituições educativas em organizações subservientes às necessidades que possam surgir quer da reconfiguração científica e tecnológica, quer dos processos de produção e distribuição daí decorrentes.

Poderemos, ainda, afirmar que todos os governos herdaram mandatos, porque dependem de decisões e obrigações constitucionais e/ou supranacionais, que decorrem em tempo superior ao dos mandatos dos próprios governos.

Assim, através dos discursos explícitos nos normativos que constituem o *corpus* do trabalho, constatamos que existem predisposições políticas que prescrevem a responsabilização individual através da competição como uma forma natural de convivência social. Assiste-se à emanação e promoção de um novo mandato que procura, a todos os níveis do sistema educativo, desenvolver um perfil individualista, competitivo e empreendedor para que a performance seja vista como o único critério relevante para se alcançar o sucesso.

Estão, desta forma, identificadas as características que constituem o mandato que, de acordo com a perspectiva de Dale e Ozga, no que respeita ao *âmbito* [23], delineiam as conceções predominantes do que é desejável para o sistema educativo atingir.

Deste modo, poder-se-á dizer, com alguma substância, que o mandato estruturante endereçado ao sistema educativo pelo XVII Governo Constitucional pode ser considerado como o *mandato promotor da individualização meritocrática*.

Em jeito de reflexão, deixando em aberto a identificação de outros possíveis mandatos,

se se admitir que se desenha, em termos globais, um novo mandato para a educação no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades individuais, qual o 'lugar' que a nossa posição de recusa da dicotomização do debate educacional entre aqueles termos ocupa? (...) A educação dificilmente surge hoje, nas investigações de ciências sociais e humanas, como um campo privilegiado de condução da mudança social, nem o seu conteúdo se apresenta como universal e definitivo. [30: 34]

REFERÊNCIAS

- [1] MAGALHÃES, António M. (2004) *A Identidade do Ensino Superior. Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- [2] STOER, Stephen (1986) *Educação e Mudança Social, 1970-80: uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- [3] STOER, Stephen (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- [4] SANTOS, Boaventura S. (1990) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- [5] AFONSO, Almerindo J. (2002) "Políticas Contemporâneas e avaliação Educacional", in Licínio C. Lima, Almerindo J. Afonso (orgs) (2002a) *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento, 111-127.
- [6] ANTUNES, Fátima (2008) *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- [7] PORTUGAL (1995) Programa do XIII Governo Constitucional.
- [8] LIMA, Licínio C., PACHECO, José A., ESTEVES, Manuela, CANÁRIO, Rui (2006) *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <http://www.debatereducação.pt>
- [9] PORTUGAL (2002) Programa do XV Governo Constitucional.
- [10] FEYERABEND, Paul (1977) *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- [11] STOER, Stephen R., Magalhães, António (2005) "A Diferença Somos Nós" *A Gestão da Mudança social e as Políticas Educativas e Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- [12] PHILIPS, Louise e JORGENSEN, Marianne (2004) *Discourse Analysis as Theory and Method*. Londres: Sage.
- [13] MAGALHÃES, António M., e STOER, Stephen R. (orgs.) (2006) *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições.
- [14] DALE, Roger (2001) "Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'?", *Educação, Sociedade & Cultura*, 16, 133-169.
- [15] BALL, Stephen J. (2002) "Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade", *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 3-23.
- [16] FAIRCLOUGH, Norman (1997) "Discurso, mudança e hegemonia" in Emília Ribeiro Pedro (org.) *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Editorial Caminho, 77-103.
- [17] BALL, Stephen J. (2001) "Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação", *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.º 2, 99-116. <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- [18] GOMES, Rui (1997) "A análise do discurso: as políticas educativas como texto", in Actas do VII Colóquio Nacional da AIPEL/AFIRSE ("Métodos e Técnicas de Investigação científica em educação"), 409-427.
- [19] ROBERTSON, Susan L. (2007) "'Reconstruir o Mundo': Neoliberalismo, a transformação da Educação e da profissão (do) professor", *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.

- [20] LIMA, Licínio C. (2003) “Lei de Bases da Educação: O individual, o vocacional e o gerencial”, *Jornal “A Página da Educação”*, 126, 39.
- [21] SANTIAGO, Rui, MAGALHÃES, António, CARVALHO, Teresa (2005) *O Surgimento do Managerialismo no Sistema de Ensino Superior Português*. CIPES.
- [22] MAGALHÃES, António (2001) “A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, 125-143.
- [23] DALE, Roger e OZGA, Jenny (1991) “Introducing Education Policy: Principles and Perspectives”, *E333 Policy Making in Education: A Third Level Course*, Milton Keynes: Open University Press.
- [24] GRÁCIO, R. (1995) *Obra completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [25] AFONSO, Almerindo J. (1997) “O Neoliberalismo Nacional Mitigado numa década de Governação Social-Democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995)”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, 103-137.
- [26] BOWE, Richard; BALL, Stephen J. with GOLD, Anne (1992) “The Policy process and the process of policy”, in Richard Bowe, Stephen J. Ball (with Anne Gold), *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in Policy Sociology*, Londres: Routledge, 6-23.
- [27] AFONSO, Almerindo J. (2006) “Repolitizar as Políticas”, *Jornal “A Página da Educação”*, 161, 6.
- [28] TEODORO, António (2006) *Professores para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- [29] BARROSO, João (2005) “O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Educativas”, *Educação, Sociedade*, vol. 26, n.º 92, 725-751. <http://www.cedes.unicamp.br>
- [30] MAGALHÃES, António (2007) “Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento”, in Maria de Fátima Chorão Sanches, Feliciano Veiga, Florbela de Sousa e Joaquim Pintassilgo (orgs.) *Cidadania e Liderança escolar*, Porto Editora.

Quem Forma o Formador? Diferentes perspetivas sobre a formação do professorado universitário no contexto do Espaço Europeu de Educação Superior: os casos da URV e UP

Luciana Leandro da Silva¹, Rui Trindade²

Resumo — Em decorrência da construção do Espaço Europeu de Educação Superior, estão a ocorrer profundas transformações nas universidades europeias. Com isto, se intensifica a preocupação com a formação dos formadores e, especificamente, dos professores universitários, já que são vistos como agentes centrais da mudança pretendida. Realizamos, assim, dois estágios de investigação através dos quais pudemos conhecer os setores, projetos e agentes da formação docente. Por meio da análise documental, observação-participativa e entrevistas constatamos que a implantação do EEES ocasionou importantes alterações legais, que repercutiram claramente sobre a organização e as dinâmicas de formação de professores universitários. Assim, são diferentes os contextos e também as perspetivas sobre a formação: em um caso é vista como estratégia de adaptação à reforma e, no outro, de reflexão sobre os aspetos pedagógico-didáticos da docência. Através de questionários tentamos conhecer a situação da formação nas universidades do Consórcio Mundusfor, nas quais também são expressivas as pressões externas para a adaptação. Os resultados apontam para a importância do reconhecimento e da institucionalização das ações, assim como de propiciar as condições necessárias para uma participação ativa dos professores no seu processo formativo.

Palavras-chave — Agentes da Formação, Docência Universitária, Espaço Europeu de Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, notáveis mudanças estão ocorrendo nas universidades europeias, como resultado dos esforços para a concretização do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

¹ Luciana Leandro da Silva concluiu o seu mestrado em Formação de Profissionais da Formação (MUNDUSFOR), domínio de Gestão e Formação de Recursos Humanos no ano letivo de 09/10, na Universitat Rovira i Virgili e na Universidade do Porto. Atualmente, cursa o Doutorado em Educação na Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). luleandro@gmail.com

² Rui Trindade é professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. trindade@fpce.up.pt

Em meio a este contexto, observamos uma preocupação sobressalente com formação do professorado universitário.

Os pilares para a construção deste espaço comum foram erguidos oficialmente em 1999 na cidade de Bolonha (Itália), durante uma reunião de vinte e nove Ministros da Educação, com o intuito de harmonizar os sistemas de Educação Superior na Europa e tornar este continente mais atrativo e competitivo.

Os principais objetivos fixados na Declaração de Bolonha pretendiam estimular a convergência e o reconhecimento dos títulos, promover a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores, estimular a cooperação para garantir a qualidade e a dimensão europeia da Educação Superior. Desta reunião se seguiram outras e em cada uma delas se definiam novas metas e estratégias, as quais conformam o famoso Processo de Bolonha.

A aplicação deste processo de convergência no contexto das universidades gerou significativas transformações, especialmente devido à criação de novos planos de estudo e a incorporação da aprendizagem por competências. Para que estas mudanças fossem incorporadas, diferentes mecanismos estruturais e estratégias metodológicas foram implantados, o que repercutiu diretamente sobre o trabalho e a formação dos docentes.

Para observar de perto este processo, realizamos estágios de investigação na *Universitat Rovira i Virgili* (URV, Tarragona, Espanha) e na Universidade do Porto (UP, Porto, Portugal) durante o ano académico 2009-2010. Estas experiências práticas nos permitiram conhecer e analisar a formação do professorado universitário (formação de formadores) no contexto da adaptação ao EEES, desde diferentes perspetivas, as quais serão analisadas no decorrer deste texto.

Delineamos, assim, os principais objetivos desta investigação:

1. Conhecer o histórico da implantação do Processo de Bolonha (PB) nas universidades estudadas e as principais modificações na organização interna da formação de professores universitários.
2. Analisar as iniciativas de formação de docentes no marco deste Processo, identificando seus principais agentes e as conceções que fundamentam estas ações.
3. Promover uma reflexão sobre as alternativas e possíveis melhoras no campo da formação de professores universitários.

Conscientes da relevância atual desta temática nas universidades europeias, pelas exigências, tensões, contradições e reptos inerentes a este complexo processo de mudança, apresentamos esta comunicação com o intuito de promover o debate e o intercâmbio de experiências.

MARCO TEÓRICO

A formação de formadores

A problemática da formação de formadores está na agenda da Comunidade Européia há pelo menos trinta anos. Segundo o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), o incremento do interesse pela formação de formadores está associado à preocupação com a qualificação do capital humano na construção da Europa e às novas formas de utilização dos recursos humanos no sistema econômico. [1: 1]

A formação de formadores se inscreve, assim, no campo da formação profissional que é permanente e suscetível às demandas de novos perfis profissionais, para que possa dar resposta às contínuas transformações no mundo do trabalho e na sociedade como um todo.

Ante o processo de construção do Espaço Europeu de Educação Superior, observamos uma intensificação da preocupação em torno à formação dos formadores, neste caso dos professores e professoras universitários/as, já que são vistos como agentes centrais da mudança pretendida, mediante a reconfiguração do papel da docência na educação superior.

De acordo com Zabalza [2: 31], as transformações que estão experimentando as universidades atualmente estão relacionadas ao seu papel social, ao fenômeno da massificação e à formação ao longo da vida. Estes fatores repercutem no desenvolvimento da docência universitária das seguintes formas:

- Ampliação das funções, passando a integrar assessoria, apoio, coordenação, desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem em distintos cenários e preparação de materiais didáticos em diferentes formatos (presencial e virtual).
- Exigência de maior esforço em planificação, desenho e elaboração de propostas docentes, o que também inclui a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência para adaptá-la às condições variáveis dos estudantes.
- Incremento da burocratização didática, programação das disciplinas, participação em reuniões, realização de revisões, elaboração de informes de avaliação, etc.
- Aparecimento de reservas individuais, o “mundo privado” dos professores, permeado por individualismo, atomização curricular, liberdade de cátedra e opacidade.

Todos estes fatores implicam possíveis estratégias de adaptação do professorado aos novos “reptos” da profissão, sendo a formação considerada, muitas vezes, “um meio” para alcançar tal fim. Ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre os possíveis caminhos para a formação de professores e qual seria a melhor maneira de formar os formadores.

Neste sentido, alguns autores propõem pensar a formação dos professores como processo mais amplo, o que inclui ir mais além do aspeto técnico, considerando, sobretudo, seu caráter ético [3]. Neste sentido, Popkewitz defende que “a educação do professorado não pode ser reduzida a uma questão técnica que abarque a aprendizagem neutral dos conteúdos

e procedimentos do ensino.” [apud 4: 11] Esta perspectiva aponta para uma profunda revisão dos sentidos e significados da educação e da formação, como processos de emancipação e desenvolvimento integral da pessoa humana.

Deste modo, abordar o tema da formação do professorado universitário exige a sua contextualização no tempo e no espaço, considerando as características específicas de este coletivo profissional: nível de formação, experiência, condições de trabalho, etc.

Além disso, é importante recordar que as reformas educativas suscitaram, em diferentes momentos e em diferentes níveis educativos, processos de formação contínua dos professores, como forma de prepará-los para as mudanças que se pretendiam instaurar.

Correia e Matos [5: 47] retomam a trajetória da institucionalização da formação contínua em Portugal e afirmam que esta se baseou numa responsabilização simbólica dos professores pela crise da escola. A formação contínua deixa de ser um direito imprescindível para exercer a autonomia profissional e passa a ser vista como uma obrigação, necessária para o processo de adaptação profissional exigido pela implantação das reformas.

Apesar desta análise se referir, especialmente, às reformas e condições de trabalho dos professores da Educação Básica e Secundária, ocorre atualmente uma reprodução deste fenómeno também ao nível da Educação Superior.

Este sentido funcional ou utilitarista da formação como um meio de adaptar os professores universitários às pretendidas inovações introduzidas verticalmente, parece ter um efeito muito mais grave, na medida em que as universidades são cenário privilegiado para a reflexão crítica e o exercício da autonomia. Desta forma, é preciso refletir sobre os sentidos da formação docente neste contexto, para que possam formar novos e melhores profissionais, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

A formação como sistema social

No estudo da formação, como na maioria dos fenómenos sociais, um aspeto primordial é aquele levantado por Maggi e reforçado por Valverde, os quais consideram que a formação não pode ser tratada “*in vacuum*”, ou seja, isolada do seu contexto [6: 264] ou separada do sistema social que a origina e que a utiliza [7: 2].

Assim, ao tratar sobre a formação de docentes universitários, deve-se incluir uma importante reflexão sobre a especificidade desta profissão e o seu lugar enquanto formação de adultos e formação contínua de professores. Além disso, é necessário refletir sobre o contexto social em que as universidades estão imersas e as políticas educativas que estão na base da emergência desta preocupação com a formação docente no âmbito universitário.

As universidades são organizações complexas, inseridas num determinado contexto educativo nacional e transnacional e num sistema social, político, econômico, cultural e historicamente construído. Desta forma, buscamos nos situar em uma perspectiva crítica de educação e dos processos formativos e organizativos, de modo que tentamos compreender

a lógica dos processos que ocorrem internamente às universidades a partir do contexto global.

A eleição de Maggi como interlocutor não é casual: ao tratar sobre as diferentes modalidades de formação nas organizações, este autor não se preocupa tanto com a forma, mas sim com as concepções de formação, algo que constitui uma reflexão pouco freqüente na literatura educativa [6: 262].

Para este autor, uma concepção é uma visão de conjunto, que por sua vez se baseia em uma epistemologia. Ao tratar das diferentes concepções sobre o sistema social, lembra que é necessário superar alguns preconceitos, como o de que a formação pode ser fragmentada em níveis, desde a transmissão de saberes até sua transformação em valores.

Os discursos propagados atualmente pelas reformas educativas em vigor denotam uma ampla aceitação das distinções entre “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”, cuja origem Maggi associa à psicossociologia francesa dos anos 70 e considera ser bastante discutível, já que conhecimentos e comportamentos não podem estar separados de valores [6: 263].

Ele nos propõe uma interessante reflexão sobre *os processos que ativam e fazem uso da formação* (p. 265) e nos convida a pensar sobre as diferentes concepções e lógicas que a sustentam.

Deste modo, durante esta investigação, tentamos conhecer as concepções de formação que emergiam através dos discursos dos seus principais agentes e que sustentavam as ações formativas em cada contexto.

A formação pedagógica e a valorização da docência

Atualmente, existe um consenso em torno à idéia de que para ser professor universitário não é suficiente dominar os conteúdos de uma determinada matéria, senão que também é necessária uma preparação específica para o exercício da docência.

Esta especificidade da docência inclui que os professores conheçam o sistema em que estão inseridos e as finalidades que o orientam, que tenham conhecimentos sobre os princípios gerais da organização e do desenvolvimento do currículo, sobre as estratégias de aprendizagem, assim como relativos à comunicação, à relação pedagógica, à avaliação e etc. [8: 29]

Neste sentido, verificamos que a preocupação com a Pedagogia Universitária é recente e crescente. Segundo Leite e Magalhães [9: 10], esta se acentua devido à abertura das universidades a novos públicos (massificação), o que comporta a necessidade de aumentar o número de docentes, muitos dos quais passam rapidamente do papel de estudantes ao de professores, sem antes receber uma formação específica para isto. Ao mesmo tempo, as novas exigências em torno ao trabalho docente, com um incremento de suas tarefas e alterações no seu perfil profissional implicam a necessidade de repensar as estratégias e metodologias empregadas na formação dos estudantes.

A preocupação com a formação pedagógico-didática dos professores universitários é anterior à Bolonha, no entanto, alguns autores consideram que esta atual reforma possibilitou, de certa forma, dar visibilidade a esta temática, através da reflexão sobre o papel docente e colocando foco nas novas formas de ensinar-aprender: “Na verdade, o discurso recente que tem sido implementado em torno à adequação ao Processo de Bolonha, ao realçar que a docência baseada no ensino tem que dar lugar à docência baseada na aprendizagem, constituiu, talvez, um dos principais motivos para o despertar do reconhecimento da necessidade de aprender a ‘ser professor/a’.” [8: 35]

Neste sentido, também Zabalza alerta para a necessidade de “reforçar a dimensão pedagógica da docência” [2: 31], sem a qual não é possível atender adequadamente às novas demandas ocasionadas pela massificação e diversificação do público que ingressa nas universidades.

Assim, são atribuídos outros sentidos à formação dos professores universitários, a qual deve estar em sintonia com o contexto social e com as necessidades dos estudantes, para incentivar verdadeiros processos de inovação e melhora na formação dos novos profissionais. Isto não pode concretizar-se sem o devido reconhecimento da atividade docente nas universidades.

Tradicionalmente, os aspetos vinculados à produtividade acadêmico-investigativa têm sido os mais apreciados para a progressão e valorização do trabalho dos professores universitários, principalmente por parte das agências de financiamento e de qualidade. Recentemente, temos observado algumas tentativas de valorizar também a atividade docente, especialmente através dos chamados “prêmios de excelência”, que são concursos que avaliam as boas práticas pedagógicas no interior de algumas universidades europeias.

Estas iniciativas são interessantes, mas ainda muito pontuais e premia somente a alguns professores, fazendo prevalecer uma dimensão individual da docência, quando esta é, essencialmente, uma ação coletiva. Desta forma, consideramos que a valorização da docência universitária depende do reconhecimento pleno e integral das atividades que os professores realizam.

ASPETOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista os objetivos traçados para a investigação, optamos pela abordagem qualitativa com base na estratégia de estudo de caso. O estudo de caso tem a vantagem de ser um “método de investigação de grande relevância para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais que implica um processo de indagação, exame sistemático e em profundidade de casos de um fenômeno, entendidos estes como entidades sociais ou entidades educativas únicas.” [Sabariego et al.: 309]

Nossa inserção como “estagiários” em ambas as instituições nos permitiu aproximar-nos da sua realidade, podendo observar e participar de algumas dinâmicas cotidianas, além

de analisar documentos e realizar entrevistas com os agentes da formação. Elucidamos aqui as principais estratégias e procedimentos utilizados:

Análise documental: Consistiu na leitura e análise de documentos internos e externos às Universidades, especialmente aqueles que tratavam do Processo de Bolonha e da formação dos docentes universitários.

Observação participativa: Foi realizada durante os estágios (300 horas) nas diferentes universidades e que incluíam a participação em algumas atividades formativas dirigidas aos docentes. Qualificamos de “participativa”, pois tentamos inserir-nos na realidade das universidades de modo ativo, descrevendo, interpretando e tentando construir uma colaboração entre “investigador” e “investigados”, para que ambas as partes pudessem ser beneficiadas.

Entrevistas: No total realizaram-se quatorze entrevistas (sete em cada instituição) com os agentes centrais da formação docente na URV e na UP. Todas eram semiestruturadas, para permitir maior abertura e liberdade de diálogo com os participantes. O roteiro de perguntas possuía vinte itens, divididos em duas partes: a) geral: relacionada com a estrutura do Serviço e dos Projetos de Formação; b) específica: centrada nas ações formativas. Antes de sua aplicação, este instrumento foi revisado pelos tutores de investigação e de estágio, sendo necessário adaptar alguns itens em função das diferenças entre os dois contextos.

O tratamento dos dados das entrevistas consistiu na transcrição e posterior revisão por parte de cada entrevistado, garantindo, assim, maior validade dos dados recolhidos. Logo em seguida, procedemos à organização das informações por categorias e construímos quadros que auxiliassem na análise de conteúdo, baseando-nos em categorias pré-definidas e emergentes.

Questionários: Enviamos três questionários aos “agentes da formação” nas universidades do Consórcio Mundusfor³ (exceto URV e UP), para obter uma visão mais ampla sobre a estrutura e a organização da formação em outros contextos. A identificação destes “agentes” ocorreu através do nosso contato com a coordenação do Máster. Os questionários se configuraram como um instrumento eminentemente qualitativo, já que a guia de perguntas tinha somente itens abertos e estava dirigido a três pessoas específicas, consideradas “informantes-chave” sobre o processo de formação docente nas diferentes universidades. Este instrumento foi traduzido para inglês e francês, passando por um intenso e rigoroso processo de revisão, de modo que estivessem claros e acessíveis aos agentes das distintas instituições.

Para o *processamento dos dados* optamos pela análise de conteúdo, uma técnica utilizada por diversos investigadores do âmbito social. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações tendente a obter indicadores (quantitativos ou não) por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de

³ O Consórcio Mundusfor reúne cinco universidades europeias: Universidad de Granada (UGR, España), Universitat Rovira i Virgili (URV, España), Universidade do Porto (UP, Portugal), Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA, Francia) e Høgskolen i Akershus (HiAk, Noruega).

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” [11: 32].

De acordo com Amado [12: 53] a análise de conteúdo consiste essencialmente em uma técnica que busca “arrumar”, em um conjunto de categorias de significação, “o conteúdo manifesto” dos diferentes tipos de comunicações.

Na análise de conteúdo é importante considerar também a experiência do investigador, de modo que a interpretação não pode ser somente numérica e/ou objetiva, senão que é enriquecida pela subjetividade.

Deste modo, num primeiro momento, realizamos uma análise sistemática das categorias presentes nas entrevistas, utilizando diferentes quadros, nos quais expomos as categorias predefinidas e emergentes, especificando a quantidade de vezes em que um determinado tema foi citado.

Durante todo este processo, a análise esteve acompanhada das leituras e referenciais teóricos que fomos construindo durante a trajetória do Máster e que se relacionavam também com as nossas experiências de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Além disso, utilizamos a ferramenta estratégica SWOT (em inglês *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), que normalmente é utilizada para avaliar a situação competitiva de uma empresa no mercado, mas que neste trabalho foi ressignificada para auxiliar na análise dos pontos fracos e fortes, ameaças e oportunidades enfrentadas pelas duas instituições no processo de adaptação, assim como para a reflexão e proposição de melhoras.

A *triangulação* foi realizada a partir do cruzamento dos dados recolhidos através dos distintos instrumentos e técnicas mencionadas. Esta parte da investigação nos possibilitou construir reflexões relevantes, que constituem a análise comparativo-complementária e as conclusões do trabalho.

ESTUDOS DE CASO: CONTEXTOS E ANÁLISES

O Serviço de Recursos Educativos da URV

Este Serviço foi criado em 2002 com a função de oferecer apoio na incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) à docência universitária. Posteriormente, assumiu a responsabilidade de colaborar em todos os processos associados com a melhora docente, organizando encontros de formação para os professores de diferentes faculdades, com o propósito de difundir as estratégias tecnológicas e metodológicas estabelecidas para a implantação do EEES.

A aprovação do Plano Estratégico de Docência (PLED) em 2003 impulsionou o processo de adaptação da URV às demandas do Espaço Europeu, incentivando novas ações, metodologias e apostando por um modelo docente centrado no estudante e na aprendizagem por competências. Estes são seus objetivos principais:

1. Implantar um modelo docente orientado à aprendizagem e centrado no aluno.
2. Aumentar a eficácia e eficiência da URV nos processos de formação de titulados.
3. Conseguir a integração da URV ao processo de harmonização europeia.

Através destes objetivos, entendemos que existe uma significativa preocupação desta instituição com as demandas externas. Além disso, uma idéia central é a de que a docência é um aspeto estratégico no processo de mudança que está a ocorrer na URV, o que justifica a própria designação “PLED” [13].

Este Plano é o marco que regula as ações do SRE para a comunidade académica, fazendo deste um dos principais colaboradores nos processos de melhora docente. Neste sentido, o SRE é um espaço privilegiado para observar o processo de formação docente e adaptação ao EEES.

A reorientação do trabalho do SRE através do PLED suscitou a demanda de criação de uma *Unitat de Suport Metodològic* (USM), a partir da qual são desenhados projetos e estratégias para toda a Universidade.

Outra mudança significativa foi a criação de novos perfis institucionais que também colaboram com o SRE no processo de adaptação: os *Técnicos de Suporte à Qualidade Docente* (TSQD) e os *Responsáveis de Ensino* (RdE), que são figuras específicas do contexto da URV.

Durante o estágio realizado no SRE, centramos nossa atenção sobre as ações formativas realizadas no âmbito de quatro projetos:

- Exercício Metodológico (EM-DOCnet)
- Plano de Ação Tutorial (PAT)
- Avaliação por Competências (AxC)
- Plano de Trabalho (PT)

Todos estes projetos são desenhados desde a USM e apoiados por ferramentas e aplicativos informáticos desenvolvidos pela *Unitat de Suport Tecnològic* (UST). Este trabalho conjunto torna mais eficaz a difusão dos mesmos e evidencia que toda ferramenta ou tecnologia criada implica determinadas metodologias e conceções educativas.

A perspetiva dos entrevistados sobre a formação

O objetivo central das entrevistas era conhecer o perfil dos técnicos-formadores⁴ do SRE e seus pontos de vista sobre a estrutura geral do Serviço, assim como das ações formativas realizadas.

As entrevistas demonstraram que os técnicos possuem um alto nível de formação e são conscientes dos limites e possibilidades das ações que desenvolvem. Além disso,

⁴ Chamamos de “técnicos-formadores” o pessoal do SRE que trabalha diretamente no desenho, concreção e seguimento das atividades formativas dirigidas aos professores.

revelaram uma importante sintonia entre a equipe, que se reúne periodicamente para discutir problemas, avaliar projetos e implantar estratégias de suporte à docência.

Para apresentar sucintamente a análise das respostas, construímos um quadro com as categorias pré-definidas (nossas expectativas de resposta), assim como as categorias emergentes (aquelas que apareceram nas respostas dos entrevistados).

Quadro 1. Categorias pré-definidas e emergentes a partir das entrevistas realizadas no SRE-URV. Elaboração própria.

Itens	Categorias pré-definidas	Categorias Emergentes
Missão do SRE	Apoio à docência nos temas EEES	Apoio à docência (4) Promover adaptação ao EEES (5) Assessoramento tecnológico (3)
Importância da formação	Recurso para a difusão dos projetos	Tarefa fundamental (6) Estratégia de implantação e difusão de projetos (2) Contato com os professores (2)
Tema e formato preferido das ações	Relacionados ao EEES	Oficinas, aplicação prática (5) De acordo com necessidades (3) Temas relacionados ao EEES (2) Relatos de experiência (1) Apoio via e-mail ou telefone (1)

O quadro mostra que algumas categorias pré-definidas se confirmaram nas respostas dos técnicos, mas surgiram outros aspectos não esperados.

No item sobre a missão, se confirmou o apoio aos docentes nos temas relacionados ao EEES. Na questão sobre a importância da formação, houve consenso em considerar esta uma tarefa fundamental do SRE. Além disso, alguns consideram uma importante estratégia para divulgar os projetos. Constatou-se também que o formato preferido das ações são as oficinas, pelo caráter prático e a possibilidade de concretizar tarefas durante as próprias sessões formativas.

Outro ponto interessante da análise está relacionado com a construção do Espaço Europeu: verificamos que o EEES está relacionado, geralmente, com a missão e as tarefas do Serviço para a comunidade acadêmica. Também se trata de um aspecto que apresenta, simultaneamente, ameaças e oportunidades. Isto demonstra a complexidade e as contradições próprias do processo de inovação e adaptação que enfrentam as universidades europeias atualmente. Um dos entrevistados expressou de forma muito clara esta problemática: *“O processo de construção do Espaço Europeu é complexo pela envergadura e é complexo pela diversidade de pontos de vista a respeito. Mas acredito que é uma oportunidade, por tudo o que está conduzindo, desde a abordagem da formação universitária e que deveria abarcar não só a formação superior no âmbito universitário, mas também a educação superior não universitária. Portanto, é uma oportunidade, creio. Também o próprio*

processo é uma ameaça pela própria envergadura que possa ter, pelo próprio fato de ser um processo ambicioso. Obviamente também tem a questão da política, mas isto depende de como nos situamos ou como a gestionamos.” (Entrevista 4, SRE/URV. Tradução própria)

Aqui o entrevistado afirma que esta ambigüidade em considerar o EEES ao mesmo tempo como ameaça e oportunidade, depende do posicionamento da instituição frente às demandas externas, podendo aproveitar as oportunidades que emanam deste complexo processo de mudança.

Para uma análise sucinta e integrada sobre as ameaças e oportunidades referentes à estrutura da formação de professores e sobre os pontos fracos e fortes das ações formativas, construímos o seguinte quadro com os principais pontos levantados:

Quadro 2. SRE: Análise das ameaças, oportunidades, pontos fracos e fortes. Elaboração própria

Nível estrutural SRE	Ameaças Ampliação das demandas; Falta de tempo e recursos; Resistências.	Oportunidades Papel interativo do SRE na universidade; Motivação e implicação do pessoal; Capacidade de formar.
Nível ações formativas	Pontos Fracos Formação genérica; Falta de tempo e recursos; Pré-disposição dos professores.	Pontos Fortes Flexibilidade; Orientação prática; Contato com os professores.

Podemos observar que um tema recorrente é a falta de recursos e de tempo, que é uma ameaça devido à quantidade de demandas e os prazos que o SRE deve cumprir.

Os pontos fortes das ações formativas se situam na orientação prática das mesmas e na flexibilidade do SRE para se adaptar à demanda dos centros.

Um dos aspetos mais interessantes da análise SWOT é a possibilidade de construir propostas de melhora, que possam dar resposta às ameaças e fraquezas. Desta forma, os entrevistados foram convidados a propor melhorias, para a estrutura e formação oferecida pelo SRE.

Entre as propostas de melhora das ações formativas, sobressaiu a de que a formação deve ter um carácter mais virtual e menos presencial. Em grande parte, essa potenciação das TIC se propõe como modo de facilitar o trabalho dos técnicos, especialmente devido à falta de tempo e de recursos para oferecer formação presencial a todos os professores. Outra proposta que se destaca é a necessidade de implicar mais o professorado nas ações, especialmente através da formação entre pares.

As iniciativas de formação de professores na Universidade do Porto

A *Universidade do Porto* (UP) foi fundada formalmente em 1911, mas suas origens remontam a 1762, quando se criou a Aula Náutica por D. José I. Possui quatorze Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação (UO) e é, atualmente, a maior universidade portuguesa em número de estudantes, faculdades e cursos

A adequação dos planos de estudo da UP ao Processo de Bolonha se iniciou no ano acadêmico 2006-2007, mas a grande maioria foi adequada ao novo regime de ciclos (graus) em 2007-2008. A expectativa era que neste período ao menos 90% dos cursos já estivessem adaptados a Bolonha.

Os *“Relatórios acerca da Concretização dos Objetivos do Processo de Bolonha na Universidade do Porto – ano letivo 2008/2009”* [14] publicados por cada uma das faculdades, evidenciam a heterogeneidade com que as Unidades Orgânicas estão se adaptando à dinâmica das reformas propostas. A apresentação destes relatórios corresponde a uma demanda do Ministério através do Decreto-Lei n. 107/2008 de 25 de junho, segundo o qual cada Universidade está obrigada a publicar anualmente os avanços do processo de adaptação, integrando as contribuições dos estudantes e docentes através de indicadores objetivos.

Uma breve análise destes documentos mostra os pontos fracos e fortes do processo e sinalizam para algumas dificuldades e metas que ainda estão por cumprir. Somente quatro UO fazem referência direta às iniciativas de formação dos docentes universitários. Outras faculdades, apesar de não explicitarem diretamente o tema, sublinham a importância da sensibilização e formação dos docentes para alcançar os novos reptos.

Através dos relatórios das UO observamos que a implantação do Processo de Bolonha ocasionou ampla discussão e intensificou algumas contradições: por um lado, traz exigências de maiores esforços por parte dos docentes e estudantes; por outro, não prevê uma inversão financeira adequada, que possa dar suporte ao processo de “inovação” pretendido.

Neste sentido, vemos que esses relatórios não apenas anunciam uma determinada situação, mas também “denunciam” as contradições e dificuldades presentes na implantação em seu contexto real.

As iniciativas de formação na UP

O estágio realizado na UP se centrou no conhecimento e análise das iniciativas de formação de docentes universitários em algumas Unidades Orgânicas, das quais tivemos a oportunidade de nos aproximar. Trata-se de projetos organizados por uma ou mais faculdades e que possibilitaram algum tipo de reflexão sobre o trabalho docente, tendo por objetivo melhorar sua atuação através de atividades de formação.

Identificamos três iniciativas, que conhecemos por intermédio de docentes da FPCEUP, uma das unidades apoiadoras dos mesmos:

- Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP).

- LABS on the Web (mais especificamente, a parte relacionada à avaliação da eficácia pedagógica na utilização de laboratórios remotos).
- Laboratório de Ensino Aprendizagem (LEA).

Apesar de existir, desde alguns anos, um plano de formação para os recursos humanos e, incluso, algum interesse pela formação pedagógico-didática dos docentes na UP, estas iniciativas tomaram impulso a partir do processo de adaptação ao PB. Este aspeto nos chamou a atenção e despertou o interesse por conhecer melhor estas iniciativas.

Destes três projetos escolhidos, somente o LEA está ativo neste momento, especialmente por questões de organização e financiamento. Ainda assim, foi possível conhecer os outros projetos, pois estavam bem documentados através de livros, relatórios, informações da Web⁵ e, sobre tudo, através da memória e experiência de seus participantes.

Consideramos importante justificar o motivo pelo qual escolhemos estas ações e não outras: tais projetos se destacam, pois são frutos da iniciativa dos próprios professores, portanto as consideramos significativas para (re)pensar alternativas para a formação e melhora da formação e do trabalho docente.

A perspectiva dos entrevistados sobre a formação

No caso da UP, a maioria dos entrevistados eram professores e investigadores que participavam ou coordenavam os projetos de formação mencionados. Levavam em média quinze anos trabalhando nesta instituição e, portanto, possuíam uma larga experiência profissional. Tratava-se de um conjunto de profissionais bem diversificado, mas que tinham em comum a preocupação em torno à formação pedagógica dos docentes na UP.

Para analisar as respostas dos entrevistados, construímos um quadro, que evidencia a análise de conteúdo das respostas, baseado em categorias prévias e emergentes:

Quadro 3. Categorias pré-definidas e emergentes a partir das entrevistas realizadas nos projetos da UP. Elaboração própria.

Itens	Categorias pré-definidas	Categorias Emergentes
Situação da formação docente na UP	Projetos necessitam de apoio	Aumento da preocupação com os aspetos pedagógicos (3); Formação como necessidade atual (3); Formação não está institucionalizada (2)

⁵ No caso do GIIPUP, recolhemos informações da página Web (<http://www.fpce.up.pt/ciie/GIIPUP/index.htm>) e tivemos acesso ao relatório final de um dos principais projetos do Grupo: “Projeto Excelência e Inovação no Ensino Superior/Aprendizagem: conhecer e concretizar a mudança de paradigma na Universidade do Porto – Vertente de Intervenção”. No caso do LABS on the Web, consultamos o “e-book”, um livro virtual onde estavam registradas todas as atividades do projeto.

Apoio da Reitoria nas ações	Pouco ou insuficiente	Reitoria não participa (3) O interesse advém de algumas faculdades (3) Reitoria é muito recetiva, apoia e participa (1)
Interesse por participar da formação	Para melhorar a prática docente	Advém da experiência profissional anterior (5) Por influência do grupo e dos colegas (1) Oportunidade de trabalho (1)

No primeiro item, notamos que existem diferentes pontos de vista sobre a situação da formação docente na UP: alguns comentaram sobre a influência das mudanças atuais na intensificação das preocupações sobre o papel do professor na educação superior; outros ressaltaram o fato da formação não ter um caráter institucionalizado dentro da universidade. Isto está ligado à falta de participação dos órgãos centrais nas ações de formação, já que para alguns existe pouco apoio da Reitoria nas ações e, para outros, esta acaba ficando a cargo do interesse das próprias faculdades. Neste sentido, constatamos um consenso sobre a necessidade de reconhecimento e valorização da formação pedagógica na UP, preservando a autonomia das Unidades Orgânicas.

Outro ponto importante da análise estava relacionado com o EEES, tema que não foi mencionado nas perguntas, mas foi citado pela maioria dos entrevistados. Para alguns, o Processo de Bolonha acabou por suscitar o interesse e a preocupação com os aspetos pedagógicos, justamente por promover um paradigma centrado na aprendizagem:

Começa, sobretudo, a partir de Bolonha a existir alguma preocupação com as questões pedagógicas propriamente ditas e, neste aspeto, se dão algumas experiências piloto levadas a cabo por algumas instituições de Educação Superior (...) porque Bolonha vem a introduzir outra conceção de ser professor e obriga, de fato, a uma reflexão sobre que práticas pedagógicas são triviais para uma formação que esteja centrada no estudante. (Entrevista 1, UP)

Outros consideram que o Processo foi importante, mas não determinante para o surgimento dos projetos, já que suscitou um novo modelo de docência universitária. Além disso, alguns entrevistados citam o Processo de Bolonha como uma oportunidade que, de forma às vezes ambígua, incentiva a preocupação com a pedagogia universitária.

O próximo quadro ilustra as principais ameaças, oportunidades, fraquezas e fortalezas apontadas pelos entrevistados na UP:

Quadro 4. Projetos UP: Análise das ameaças, oportunidades, pontos fracos e fortes.
Elaboração própria.

Nível estrutural UP	<p>Ameaças</p> <p>Resistências dos professores Sobrecarga de trabalho Falta de tempo e recursos</p>	<p>Oportunidades</p> <p>Trabalho coletivo Existência de redes internas Descentralização das ações</p>
Nível Ações formativas	<p>Pontos Fracos</p> <p>Falta de reconhecimento institucional Falta tempo para se reunir Falta sensibilidade para as questões pedagógicas</p>	<p>Pontos Fortes</p> <p>Vontade e disponibilidade dos professores Unidades Orgânicas se encarregam da formação Intercâmbio de experiências entre professores de diferentes áreas</p>

As atuais condições de trabalho dos professores, com a sobrecarga de tarefas, são reconhecidas como ameaça e fraqueza, já que impede muitos de participar nos projetos de formação. Por um lado, algumas ameaças estão vinculadas à mentalidade dos professores, pois alguns creem que não necessitam de formação; por outro, vemos como fortaleza principal a disponibilidade e o interesse dos professores em participar das ações e compartilhar suas experiências.

Tendo em conta que esta análise dos aspetos positivos e negativos abre a possibilidade de pensar em melhorias para a formação, os mais indicados para propor isto são seus próprios agentes. Por isto, os entrevistados apontaram que era necessário um maior reconhecimento, valorização e formalização da formação pedagógica na UP, especialmente para garantir a continuidade dos projetos; consideram importante dispor de recursos humanos e financeiros e também de tempo para participar da formação.

Esta melhora que advém do reconhecimento institucional da formação encerra uma visão que supera a dimensão individual dos problemas e dificuldades apontados pelos entrevistados, incorporando a instituição e o sistema em que a formação está inserida.

A dimensão do tempo apareceu como algo essencial para melhorar os projetos, já que muitos professores não têm tempo para participar destas iniciativas. Assim, reivindica-se o reconhecimento desta formação como parte integrante do trabalho dos professores, de forma que não seja uma atividade que depende somente da vontade, disposição ou dos interesses de cada um.

ANÁLISE COMPARATIVO-COMPLEMENTÁRIA

Esta fase da investigação consistiu em analisar e comparar as duas realidades, não as colocando uma contra a outra nem as sobrepondo, mas verificando os pontos em que se poderiam complementar.

Por um lado, uma importante semelhança foi a necessidade de tempo e de maiores recursos para a formação. Por outro, uma diferença marcante se manifestou no próprio enfoque da formação: na URV, está muito marcada pela influência das agências de qualidade e adequação ao EES. Nas iniciativas de formação da UP as preocupações estão mais ao nível dos processos internos de ensino-aprendizagem e das necessidades encontradas no cotidiano dos docentes.

Além disso, constatamos que as propostas dos entrevistados apontavam para alguns aspetos que se complementavam: no caso do Serviço de Recursos Educativos existe a proposta de envolver mais os professores na formação, algo que já acontece no Porto, enquanto que nas Iniciativas de Formação da UP, seria importante haver maior reconhecimento e institucionalização da formação, algo que já ocorre na Universitat Rovira i Virgili.

Deste modo, consideramos que esta perspetiva comparativo-complementária foi muito interessante para a análise destas distintas realidades, considerando os aspetos divergentes, convergentes e as relações de complementaridade que se poderiam estabelecer entre elas.

BREVE ANÁLISE DA FORMAÇÃO NAS UNIVERSIDADES DO CONSÓRCIO MUNDUSFOR

Esta parte da investigação possibilitou obter uma visão mais ampla sobre a situação da formação docente no âmbito da Universidad de Granada (UGR), Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) e Høgskolen i Akershus (HiAk). Apesar de possuir diferenças muito marcantes com respeito à estrutura e organização da formação, constatamos que algumas delas compartilham problemáticas similares às que vimos na URV e na UP.

Pudemos perceber que o caso da UGR é muito similar ao da URV; trata-se de duas universidades espanholas que estão em diferentes fases do processo de adaptação, mas que seguem as mesmas diretrizes emanadas do Ministério. Portanto, a organização, os temas trabalhados, assim como os objetivos da formação são muito parecidos.

No caso da URCA parece haver maior proximidade com a UP, por possuir um sistema de formação mais vinculado ao campo investigativo, o que consideramos mais próximo à experiência do GIIPUP, na qual os professores participam ativamente do processo de formação.

Na HiAk a situação é significativamente diversa dos outros casos: a formação de doutores e investigadores constitui o principal esforço neste momento para a melhoria da docência universitária. Pelos dados recolhidos, parece haver uma adequada provisão de recursos, necessária para oferecer uma formação investigadora de qualidade.

Resumidamente, podemos afirmar que as universidades do Consórcio Mundusfor enfrentam um grande desafio ao assumir um Mestrado conjunto: possuem práticas e perspetivas muito distintas sobre a *formação de seus formadores*. No entanto, é muito interessante perceber como estas diferenças acabam por ser o principal ponto forte deste

processo, já que os estudantes têm a possibilidade de estar em contacto com diversas estruturas e pontos de vista sobre a formação.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES

A investigação realizada nos permitiu constatar que a implantação do Processo de Bolonha ocasionou reformulações legislativas muito significativas em Espanha e Portugal. Isto provocou alterações nas dinâmicas e na organização interna das universidades: a análise do PLED (URV) e dos Relatórios das Unidades Orgânicas (UP) são exemplos disto e de como estas demandas externas impactaram sobre o trabalho e a formação dos docentes.

A observação e participação nas atividades e projetos mostraram que a origem da formação se diferencia consideravelmente: no Serviço de Recursos Educativos/URV surge de demandas externas e nas iniciativas das Unidades Orgânicas/UP de demandas internas. Os agentes-formadores também são bastante diversos: técnicos-formadores na URV e professores-investigadores na UP. Isto faz com que as iniciativas de formação possuam enfoques e dinâmicas distintos.

Assim, a análise das conceções que sustentavam as ações formativas revelou que a formação é entendida, nos dois casos, como elemento estratégico, mas se diferenciam completamente de acordo com a finalidade: na URV a formação favorece a adaptação; na UP promove a reflexão sobre os aspetos pedagógico-didáticos da docência. Nas outras universidades do Consórcio Mundusfor a estrutura da formação é diferente, sendo comum a pressão de demandas externas sobre a organização e objetivos da mesma.

O estudo desses dois casos, unido à análise ampliada das universidades do Consórcio, mostrou que o êxito do processo formativo está no reconhecimento e institucionalização das ações, assim como na atenção às necessidades reais e na participação ativa dos professores no seu processo formativo.

A investigação realizada nos permitiu verificar que existem diferentes perspetivas sobre a formação do professorado universitário e que estas, muitas vezes, não estão somente condicionadas às pressões externas, senão também por aqueles que são os seus agentes internos.

Deste modo, este estudo aponta para a importância de conhecer os contextos e os agentes da formação (ou “quem” forma o formador), devido à centralidade dos mesmos na definição de boa parte das orientações conceptuais que influem na concretização dos processos formativos.

Apesar das fortes pressões externas sobre as universidades, consideramos relevante que estas estejam atentas, especialmente, às suas necessidades internas, a começar pelo incentivo e reconhecimento do trabalho e da formação docente, propiciando as condições necessárias para uma participação ativa dos professores no seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

- [1] DUPONT, George e REIS, Fernanda (1991). La Formación de Formadores: problemática y evolución. *Documento do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP.
- [2] ZABALZA, Miguel Ángel (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.
- [3] FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- [4] HORNILLA, Txema (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- [5] CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- [6] MAGGI, Bruno (2009). El actuar organizativo: un punto de vista sobre el trabajo, el bienestar, el aprendizaje. Madrid: Modus Laborandi.
- [7] VALVERDE, Camilo (1998). Alternativas epistemológicas na legitimação das concepções da formação. Mimeo, Universidade do Porto.
- [8] LEITE, Carlinda (2007). Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In *IX Congresso SPCE*. Educação para o sucesso: políticas e actores. Funchal: UMa.
- [9] LEITE, Carlinda e MAGALHÃES, Antonio (2009). Políticas e Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior. *Educação Sociedade & Culturas*, 28, 9-11.
- [10] SABARIEGO, Marta; MASSOT, Inés e DORIO, Inma (2004) Métodos de Investigación Cualitativa. In Rafael Bisquerra (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 293-328.
- [11] BARDIN, Laurence. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- [12] AMADO, João da Silva (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, n. 5. Coimbra.
- [13] URV (2003). *Pla Estratègic de Docència de la URV*. <http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/urv/pled.pdf>
- [14] UP (2010). Relatórios acerca da Concretização dos Objectivos do Processo de Bolonha na Universidade do Porto – ano lectivo 2008/2009. http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1006563

Uma Visão da Projeção Profissional e Profissionalizante *das e nas* Ciências da Educação: O mundo educativo e social das ciências sociais

Raquel R. Monteiro¹, Ariana Cosme²

Resumo – Este é um texto que se debruça e reflete sobre a vivência de uma experiência de um estágio que pode ser caracterizado como uma experiência construída em torno dos temas-contextos da Igualdade de Género e da Violência Doméstica. Experiência essa que permitiu sustentar o desenvolvimento de um projeto de formação auto e hetero reflexivo que, de algum modo, pode ser considerado como matriz da realidade profissional e profissionalizante das Ciências da Educação, em particular, e das Ciências Sociais, em geral. Neste texto, propomos, mais do que uma viagem pendular entre o exterior e o interior do que é *ser* e *fazer* investigação ou de uma reflexão sobre os modos de *estar* sendo na intervenção que tem lugar no campo das Ciências Sociais, um retorno ao presente e a um visionar do futuro, daquelas que são também as *luzes-sombras* da identidade e do perfil de um/uma profissional das Ciências da Educação.

Palavras-chave — Ciências da Educação, Igualdade de Género, Pedagogia Social, Profissionalismicídio, Violência Doméstica.

INTRODUÇÃO

A reflexão de ordem pessoal e académica pessoal que nos propusemos construir através deste texto, constitui a expressão das potencialidades formativas de uma experiência de estágio que, assim, permite afirmar quer a importância de um tal momento, quer a importância do campo sob cuja égide decorreu, o campo epistemológico, conceptual e metodológico que as Ciências da Educação permitem configurar.

Uma experiência de estágio que se desenvolveu balizada pelos temas-contextos da Igualdade de Género e da Violência Doméstica e que decorreu no seio da equipa de trabalho

¹ Raquel Rodrigues Monteiro concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação, domínio de Educação e Lazer, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e encontra-se atualmente na condição de Bolseira de Investigação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. raquelrmonteiro@gmail.com

² Ariana Cosme é professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. ariana@fpce.up.pt

da Divisão da Ação Social da Câmara Municipal de Gondomar, permitindo, assim, a abertura do campo das Ciências da Educação ao próprio universo na qual ele teve origem: o da Sociedade, da Humanidade, da Educação, do ser, estar e fazer dentro de um coletivo e perante a imagem do seu eu para com os(as) outros(as). Falamos de um campo que possui uma linguagem profissional própria que permite estabelecer diálogos e interpelações que deverão ser entendidos como afirmações de um *serviço-ponte* que existe no porque, porquê e no como de uma Sociedade. A Educação, o Social, a Educabilidade, a Pedagogia Social: as Ciências da Educação no *fazer*, no *pensar* e no *ser* Sociedade.

LIGAÇÕES EXTRA(AS)ORDINÁRIAS – UM EU-ESTAGIÁRIO, UM EU-MESTRANDO E UM EU-PROFISSIONAL

O percurso vivenciado por um(a) estagiário(a) pode ser equacionado como um livro aberto de experiências, profissionalizações e (re)aprendizagens oriundas do mundo académico.

Fazem-se, assim, anunciar estas Ligações Extra(as)Ordinárias, do mesmo modo, que a filosofia de Friedrich Nietzsche parece definir um dos mandamentos de todo(a) e qualquer estagiário(a): “Ultrapassa-te a ti próprio até no teu próximo: e não aceites que te deem um direito que por ti podes conquistar” [1: 197].

A “Responsabilidade pelo que cativamos”

Perante o encontro com um trabalho que mais do que teórico e prático, é um trabalho *para* e *com* o(a) outro(a) as idiosincrasias passam a ser não somente do núcleo académico e institucional das Ciências da Educação, como igualmente, do que é humano, social, individual e coletivo. A presença de um ponto de ponderação reflexiva por com relação a uma existência estagiária que pretende efetivar-se e consagrar-se em uma figura profissional, fez-se determinar pelo cariz tão humanamente abrangente dos *temas-contextos* desenvolvidos, envolventes e implicadores do *eu-estagiário*, ou seja, a possibilidade de ingressar na equipa “Ser Família – Gabinete de Atendimento de Vítimas de Violência Doméstica” e de como que encabeçar o Gabinete da Igualdade de Gondomar (GIG), desenvolvendo o “Projeto Mais Igualdade(s)”, com as tarefas e dinâmicas a este adjacentes, dotou aquele que denomino de *eu-estagiário* da vontade polissémica de descoberta da polivalência inerente à formação académica que constituiu forma por intermédio das opções epistémicas, metodológicas e realidades empíricas edificadas no interior e no exterior de um possível quotidiano profissional.

A Igualdade do Género e a Violência Doméstica correlacionaram-se, de uma forma tão capacitadora e capacitante, com o percurso de atividades e tarefas construídas e levadas a cabo que as representações sobre as possibilidades de um(a) profissional da área das Ciências da Educação refletir e agir acabaram por ser objeto de um processo de interpelação

que afetou inevitavelmente o espaço de atuação do próprio *eu-mestrando(a)* e o modo deste se definir como profissional da área em questão.

Assim, um movimento presente de uma *auto-heterorreflexãotransformadora* surgiu, insurgindo-se contra o caráter unidimensional que muitos(as) querem atribuir às diferentes disciplinas e vertentes de ação inerentes às Ciências Sociais. Deste modo, o recurso ao pensamento de Rui Canário aponta de forma reveladora que “a distinção entre as várias ciências sociais existentes só pode, de forma pertinente, ser estabelecida a partir de diferentes modos de abordagem da mesma realidade” [2: 7], possibilitando, então, o fortalecimento, de uma identidade pluridisciplinar das Ciências da Educação face às especificidades dos *temas-contextos* em questão, ou seja, da Igualdade de Género e da Violência Doméstica.

Foram, assim, criadas, construídas e estabelecidas ligações e relações extra(as)ordinárias com os *temas-contextos* e, igualmente, com o *eu estagiário* que foi formulado e reformulado, devido a uma responsabilidade acrescida pelo particular das características pertencentes às realidades que foram trabalhadas e tratadas, sendo estas inerentes ao núcleo humano e social que as mesmas instituem e constituem, o que requereu, a suma importância da responsabilidade que sentimentalmente Saint-Exúpery um dia narrou [3].

De acordo, com esta noção de relações extra(as)ordinárias, edificou-se mais uma vez, a presença necessária do ir além do além, ou seja, do ir para lá do *eu*, em procura e na direção do(a) *outro(a)*, edificou-se a realidade-verdade afirmada por Boaventura, quando o mesmo diz, que “a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional: só a configuração de todas elas é racional” [4: 55].

OS SEMPRE ENTRE(OS)TANTOS DA TEORIA

Todo e qualquer trabalho de cariz académico que pretenda ser sustentado tanto na sua forma, como no seu conteúdo, requer, necessita e urge, de uma base estruturadora das orientações teóricas que lhe permitem sustentar o empreendimento de conceptualização a desenvolver.

No caso, específico, do trabalho realizado a partir de um experiência de estágio, e conjuntamente, com o passado e o presente do que significa estar diretamente correlacionada com as Ciências da Educação, confessou-se crucial estabelecer, limites teóricos, tendo em conta a presença de duas temáticas centrais – Igualdade de Género e Violência Doméstica – cuja contiguidade política, social e cultural conduz à configuração de um espaço de reflexão e de ação comum, seja ao nível da sua expressão investigativa, seja ao nível da sua expressão interventiva.

Simultaneamente edificou-se uma busca profunda de reflexão orientada na sua totalidade (complexa) para a vivência profissional, de investigação, intervenção, estratégias e potencialidades das Ciências da Educação, dentro do universo das Ciências Sociais. Ordem de

ideias que será dialecticamente desconstruída no ponto 5 da presente exposição. Assim, e sustentando-me na racionalidade criativa de Edgar Allan Poe, aproprio-me das suas palavras para recordar que: “Do mesmo modo que o homem forte se regozija com a sua aptidão física e se compraz com os exercícios que põem os seus músculos em ação, a análise orgulha-se desta atividade cuja função é a de discernir” [5: 9].

Diferentemente iguais – a igualdade de género(s)

No somatório final de todos os conceitos e noções que espelham e retratam hoje a temática de ação cidadã que é a Igualdade de Género, o que deve ser encarado como agência reflexiva é o lugar atribuído à trilogia de pensamento *Igualdade, Desigualdade e Diferença*, e assim, às formas, aos modelos e aos estereótipos criados social, cultural e profissionalmente, que têm sido politicamente instituídos ao longo dos inúmeros séculos que reportam à História da Humanidade. Uma trilogia que marcou e marca o percurso geracional de cidadãos e cidadãs, cujo estatuto de Ser Humano, se viu durante diversos momentos da evolução histórica, reduzido ao género, ou feminino, ou masculino, consoante as figuras-tipo que ao mesmo eram atribuídas.

Temos e devemos, então, entender reconhecendo, tal como Perista & Silva ressalvam que

a desigualdade de género e a diferença de género não são conceitos idênticos; o primeiro opõe-se à *Igualdade de Género* e o segundo é um dos princípios da base da igualdade de género, pois é reconhecendo as diferenças entre os sexos, e dentro de cada sexo, e atuando sobre essas diferenças que se alcançará a *Igualdade de Género*. [6: 14]

No cerne, como que agridoce, desta questão (felizmente) tão discutida atualmente, presenciamos, ainda, à desculpabilização face ao modo de exclusão que se estabelece a pretexto da diferenciação entre géneros. Ou seja, o modo como se continua a perspetivar a Igualdade de Género como sendo quer uma luta exclusivamente feminista quer uma luta que circunscreve o género masculino ao inimigo a abater, acaba por ser contraditória com a formulação de um projeto que encontra na defesa dos direitos de homens e mulheres os alicerces de construção teórica e prática da Igualdade de Género.

O ponto 14º da emblemática Declaração de Pequim, aprovada na IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres, declara informando que “os direitos das mulheres são direitos humanos” [7: 11], i.e., os direitos e os deveres que assistem à Humanidade, são tanto do género masculino, como do género feminino, e o que tem de ser colocado em painel central é, precisamente, que a Igualdade de Género reflete os caminhos e os passos dados por grupos e redes de mulheres, organizações não governamentais e comunitárias naquela que, mais do que uma História das Mulheres, é a História da Humanidade.

Não podemos, ainda assim, negligenciar o facto de que, efetivamente, durante a edificação da que conhecemos por História da Humanidade, as mulheres enquanto elementos ativos e reconhecidos da sua cidadania participativa e agente, necessitaram de enfrentar longos períodos ímpios e inóspitos para que a prática desse estatuto – cidadão, participativo e agente – fosse real no quotidiano político, profissional, educativo, cultural e económico de uma sociedade. Ou seja, podemos abordar períodos desta história em função de uma perspetiva feminina e feminista “porque parte [precisamente] de uma perspetiva igualitária e está marcada pelos efeitos contemporâneos no campo do conhecimento – [sendo] o movimento de mulheres que se interroga sobre o seu passado e o seu futuro e, em consequência, nos introduz no terreno da história (...)” [8: 13-14].

Seja como for, o que é necessário é reconhecer, tal como nos mostra Maria de Jesus Martelo [9], que com a emergência da Igualdade do Género se aposta no crescimento e transformações de mentalidades, comportamentos e atitudes, instituindo-se uma dinâmica de ação política-cidadã, desde a educação aos quadros jurídicos legais, que abarcam direitos e deveres profissionais, bem como direitos e deveres no que concerne à vivência da maternidade e da paternidade. Todo um conjunto nuclear de elementos da vida em sociedade que influenciam e demarcam as orientações pessoais, educacionais, profissionais, culturais e económicas de homens e de mulheres.

Deve-se perceber, projetando socialmente, que nenhum dos géneros – masculino e feminino – pode ser pressionado a exercer as suas funções enquanto pais e mães, ou orientar as suas escolhas profissionais como engenheiras ou enfermeiros porque determinada pressão social ou cultural assim o prediz. Pelo contrário, são tão humanamente condenáveis as considerações do sexo feminino como sendo o único capaz de gerir e organizar as dinâmicas familiares e do lar, como o eterizar, tanto social como legalmente, que o género masculino deve encontrar-se integralmente disponível para a realização das tarefas e das ocupações de âmbito profissional, acabando por, como que, obrigar este género a relegar para segundo plano a esfera familiar [5].

Torna-se vital, que nos façamos reger pelas orientações político legais decretadas não somente através das ações da ONU, como igualmente, por intermédio das diferentes plataformas, roteiros e alianças europeias que buscam um quotidiano mais igualitário e equitativo para os seus cidadãos e as suas cidadãs.

Portugal, não somente é um dos países presentes na linha frente no que toca às representações de números positivos tanto no mercado de trabalho – através das gradualmente elevadas taxas de feminização – [6], como na educação tal como nos indica a Comissão para a Cidadania e Igualdade do Género (CIG), numa das suas produções sobre esta temática, onde informa a forte presença do género feminino nos campos da produção científica e da frequência do ensino superior [10]. Como igualmente, este país, localizado no continente cujo nome se deve a uma inspiradora figura feminina – Europa – tem desenvolvido, através do III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2007-2010), iniciativas no domínio da adoção de diferentes mecanismos de ação constitucional, política e legal relacionadas com a Igualdade de Género.

A autora Graça Abranches, faz anunciar, precisamente, a implementação dos diferentes PNI (Planos Nacionais para a Igualdade), como promotores de um exercício fundamental em prol da igualdade entre mulheres e homens, entre os cidadãos e as cidadãs portuguesas(sas) [11], o que, em esforço combinado e conjunto com as administrações públicas centrais e locais e as restantes organizações governamentais e não governamentais, tem sustentado um trabalho ativamente consciente e coerente, que impregnam o nosso país de uma política que vai para lá da necessidade das quotas enquanto elemento central da equidade da distribuição entre géneros dos cargos e posições detentoras de poder, para a ativação de conceitos agentes e transformadores como o *Mainstreaming de Género* e a Paridade.

Concomitantemente, ao equacionar-se o *Mainstreaming do Género* como “uma estratégia cujo objetivo último é alcançar a igualdade de género, proporcionando a mulheres e homens iguais estatutos e condições em termos de (con)vivência em sociedade e da vida quotidiana” [6: 19], e a Paridade, enquanto conceito autor e agente desta defesa da igualdade entre géneros, avança-se para a concretização de iniciativas que permitam transitar da esfera do desejo para a da realidade dos comportamentos, das dinâmicas profissionais e formativas e das atitudes, de forma a ser possível estruturar a vida num coletivo onde as diferenças individuais possam coexistir com as igualdades comuns.

Humanamente (I)mortal – a violência entre paredes íntimas de relação

Os tempos da humanidade sempre se viram marcados pela existência de uma violência que foi adquirindo formas várias como os genocídios, mas também como as brutalizações do foro físico, emocional, psicológico, moral e sexual de seres humanos, no âmbito dos espaços mais íntimos ou mais públicos.

Ampliar os horizontes do conceito de Violência em si mesmo, permitiu e permite que atualmente sejam considerados pela a investigação e a intervenção nesta área de trabalho, um *núcleo sede* de conceitos capazes de perceber e compreender a realidade daquelas e daqueles que sofrem quaisquer formas de atos violentos. Segundo Manita e seus colaboradores a Violência entende-se como todo e qualquer ato de coação, intimidação, agressão e controlo face a outrem independentemente do seu género, idade, etnia ou classe social [12]. A Violência quebra as barreiras dos estatutos, das influências sociais, das normas e regras de uma cidadania harmoniosa e humana na sua condição mais pura e frágil. A violência, mais do que um ato de humilhação e maus tratos para com uma pessoa, é uma escolha, uma opção comportamental, que não encontra justificação em qualquer tipo de substância psicotrópica ou alcoólica, existindo, como exceções, as patologias/psicopatologias devidamente diagnosticadas e acompanhadas.

Esta temática de retratos humanamente feridos pela sua própria condição de fragilidade física – isto num termo generalizado – por estarmos a referir-nos a seres humanos, representam na sua totalidade a busca de uma abordagem que mais do que

interventiva em medidas e ações estratégicas, seja realizada com a certeza do contacto direto com vidas, personalidades e identidades que recorrem ao olhar prestativo de apoios por parte de técnicos(as), mas que também e, acima de tudo, recorrem a uma predisposição que não pode negar a descoberta de uma resiliência comum a todo e a qualquer homem e mulher – desde crianças/jovens, a adultos(as) e idosos(as) – deste planeta. Resiliência e regeneração, porque, as mulheres e os homens vítimas de violência, têm não somente de reaprender a viver, como, sobretudo, necessitam de reaprender a ser sem medos num mundo seu em convivência com o mundo dos(as) outros(as), ainda que isto, tal como na gíria se costuma mencionar, seja mais fácil dizer do que fazer.

Denomino de *núcleo sede* de conceitos, aqueles que através da projeção da violência como realidade crescente e visível nos diferentes campos e eixos da vida social, se tornaram passíveis de observar, analisar e definir enquanto formas específicas de relacionamento que desvaloriza o outro como ser humano. Trata-se de uma necessidade conceptual e praxeológica já que não podemos confundir tipos de violência (física, emocional, psicológica, sexual, isolamento social, etc.), com conceitos de violência, como a Violência sobre/contra as mulheres (VSM) ou Violência do Género, Violência Doméstica (VD), Violência Conjugal (VC) ou ainda a Violência nas Relações de Intimidade (VRI)/Violência no Namoro [12].

Todo o trabalho dos mais variados profissionais de investigação e intervenção, desenvolvido no âmbito da temática da Violência Doméstica foi possibilitando quer a padronização de diferentes tipos de violência quer a configuração de um ciclo reconhecido de violência que, hoje, permite contribuir tanto para o rastreio e prevenção de comportamentos e atitudes violenta, como para se desenvolver projetos de sensibilização face a esta realidade crescente do dia a dia de uma sociedade que ao viver dos media, perpetua a exposição e revelação dos milhares de crimes que a cada minuto, a cada hora afetam outros(as) milhares de homens e de mulheres.

Através da abertura do próprio conceito de Violência às especificidades de outros conceitos como a Violência Sobre as Mulheres que se faz entender por qualquer tipo de violência praticado, independentemente do grau de parentesco ou de intimidade que vítima e agressor mantêm entre si, abriu novos olhares face à importância da luta pela defesa da igualdade dos direitos e de deveres entre mulheres e homens, enquanto condição da vida numa sociedade democrática. Abriu novos olhares das próprias instituições mundiais, nacionais e locais face a um urgência civil, legal e cidadã, do total reconhecimento, de “que todos os direitos humanos civis, culturais, económicos, políticos e sociais, incluindo o direito ao desenvolvimento – são universais, indivisíveis, interdependentes e estão relacionados entre si”, como podemos ver consagrado e afirmado na Declaração e Programa de Ação de Viena adotados na Conferência Mundial de Direitos Humanos [7: 87].

Estas novas gerações de olhares, reflexões e ações que se produzem em torno do conceito de Violência, e particularmente em torno da Violência sobre as Mulheres, permitiu abordar a Violência Doméstica, definida e demarcada pela intimidade e o alto nível de cumplicidade e afetividade relacional que existe entre agressor e vítima, em função de novos parâmetros. Neste sentido, a Violência Doméstica assume-se como um tipo de violência

particular, marcada por toda uma ordem de sentimentos, emoções e ações que reportam para relações de um fortíssimo cariz intimista e muitas vezes dependente [12]. Foi precisamente por todo este caráter tão delicado e intrincado da Violência Doméstica, que eclodiram novos conceitos como a Violência nas relações de intimidade/Violência no Namoro abarcadoras de um outro tipo de relacionamento que não o de marido/mulher, ex-marido/ex-mulher.

Mais do que, o gigantesco avanço que a nível nacional representou quer a criminalização da Violência Doméstica, entendendo-a como crime público através da promulgação da Lei n.º 7 de maio de 2000 que alterou o art.º 152.º do Código penal, ou ainda, a aposta nos Planos Nacionais Contra A Violência Doméstica, importa constatar que o sentido mais profundo e humano destas iniciativas se afirma pelo reconhecimento, revelado no III Plano Nacional Contra A Violência Doméstica (2007-2010), de que esta

não é um fenómeno novo nem um problema exclusivamente social. A visibilidade crescente que tem vindo a adquirir associada à redefinição dos papéis do género, e à construção de uma nova consciência social e de cidadania, (...) levam os poderes públicos a definir políticas de combate a um fenómeno que durante muitos anos permaneceu silenciado. [13: 15]

Acima de todos os conceitos, tipos, ciclos que podem ser teórica e praticamente configurados, como o ciclo de violência que reconhece um crescendo de violência entre o casal, passando um período de acalmia e explodindo num momento mais catártico ainda de violência, encontra-se a máxima que nenhuma destas noções é estanque ou unidimensional, do mesmo modo, que a visibilidade do fenómeno social que é Violência Doméstica não pode ser circunscrito, apenas, a um dado número de vítimas ou ações criminosas. Vivenciamos, acima de tudo, uma, infeliz, orientação da condição que temos por humana e que não alcança, ela mesma, um rosto certo de agressor ou de vítima. Temos de estar socialmente alertas, humanamente disponíveis, porque não somente “a violência no espaço doméstico é a maior causa de morte e invalidez entre as mulheres dos 16 aos 44 anos, ultrapassando o cancro, acidentes de viação e até a guerra” [14: 9], como ao nosso lado ou de frente para nós pode encontrar-se alguém que precisa de ser salvo, ou mais ainda, que um dia seja capaz de nos salvar.

METODOLOGICAMENTE O INTRA E O EXTRA ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

Ser epistemológico, estar no empírico: o regresso do eu-estagiário

Delineando um esboço daquele que é o perfil de um(a) estagiário(a), facilmente podemos conjugar tons entre o escuro e o claro capazes de aliar a si efeitos de sombra e de claridade. O perfil de alguém que vive uma formação transitória entre o académico e o profissional, a qual é inevitavelmente marcada por fases de desenvolvimento, como de retrocesso.

Uma formação que ocorreu a partir das vivências de uma experiência de estágio que teve lugar no Espaço “Ser Família” e no Gabinete de Atendimento a Vítimas de Violência Doméstica e Gabinete da Igualdade de Gondomar, a qual, num primeiro momento, constitui, também, um momento de interpelação dos conhecimentos e saberes relacionados com a área das Ciências da Educação, bem como das suas possibilidades de leitura, escuta e interpretação do complexo do que temos e conhecemos por realidade. Conhecimentos e saberes esses que se afirmando através da voz e dos caminhos de um *eu-estagiário* não deixaram de continuar vinculados a uma matriz que revela um *corpus* investigativo e interventivo específicos, relacionados com as Ciências da Educação. Conhecimentos e saberes esses, ainda, que permitem demonstrar a importância de um “conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos” [4: 53]. Um desafio que foi vivido através da integração num contexto de trabalho já constituído, o qual nos conduz a enfrentar outros campos axiológicos, científicos e institucionais que, no mínimo, provocam a rede de auscultação e tradução do real que construímos ao sabor da nossa subjetividade e cumplicidade epistemológica.

Daí a importância do contacto direto e real com os contextos: o Estar no empírico, em uma e total convivência, ainda que possivelmente instável, com as escolhas de práticas e teorias aquando da determinação quer das nossas problemáticas e objetivos; o Ser epistemológico, não ignorando a verdade da obrigatória sujeição à presença de campos de valores e saberes científicos inerentes a esses mesmos contextos.

REGIONALIZANDO A POLISSEMIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, NACIONALIZANDO A POLIVALÊNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

O âmago da questão é saber questionar-se a si própria, não com o receio de obter uma resposta, mas com a consciência centrada na importância de saber o porquê da pergunta em primeira instância. Esta linha de uma crítica, que não se autoelimina por saber refletir-se, acompanha aquele que tenho como sendo um *ex libris* das Ciências da Educação, e por sua vez, uma das propriedades da génese primeira das Ciências Sociais.

Um teor cosmopolita de uma linha comunicativa que se faz acessível por ter origem na Sociedade em si mesma. Um rumar não unicamente na procura do desconhecido, rumar também no encontro do que tanto já foi pensado e tanto foi olhado, e que continua ainda despido de uma visão, de uma possibilidade, de um novo rumo dentro do mesmo caminho tantas vezes percorrido.

Aliando-nos, mais uma vez, a Rui Canário, afirma-se que é necessário “saber como guardar e aproveitar a riqueza da diversidade de “olhares” possíveis sobre o social, sem que essa diversidade seja construída com base numa abordagem analítica que concebe a realidade social como divisível em fatias” [2: 11]. É necessário, emponderar o que é uno e particular às Ciências da Educação – a “regionalização” –, mantendo portas e janelas

(cuidadosamente) abertas às potencialidades e características de outras ciências e disciplinas do social – a “nacionalização”.

Pedagogia Social como a *Alma Mater* das Ciências da Educação: sociedade educativamente cidadã e cidadania educativamente social

O trato cosmopolita inscrito nos gestos e no corpo das Ciências da Educação permite-lhe que uma série de ciências e, assim, disciplinas distintas, mas congruentes na sua génese, as capacitem de opções, visões e estratégias que mais do que emponderar um coletivo cidadão, auto-emponderam-se de mecanismos, recursos e ferramentas fulcrais para a prática pensante e aplicadora do que conhecemos por investigação e intervenção nas Ciências Sociais.

A ligação direta estabelecida com o universo da Ação Social e dos *temas-contextos* Igualdade de Género e Violência Doméstica, redobraram a atenção atribuída ao termo *empowerment/emponderamento*, bem como às noções de fragilidades e vulnerabilidades sociais (educativas, económicas, etc.). É preciso, numa primeira instância, reconhecer as dinâmicas intrínsecas e grande parte das vezes implícitas do trabalho levado a cabo pelos(as) os(as) profissionais de áreas como estas. Ao mesmo tempo que, (re)conhecemos a dinâmica do *eu* por com relação ao *outro* e, ainda, a consciencialização da implicação obrigatoriamente subjetiva que se detém perante este tipo de realidades sociais, que hoje congregam uns/umas e amanhã já podem fazer-se existir na vida de outros(as).

Isabel Menezes citando Rapport, destaca o lado de uma agência e implicação prática por partes de instituições e indivíduos face a obstáculos a serem superados e a capacidades que podem ser potencializadas, mencionando, precisamente, que “o empoderamento refere-se ao processo pelo qual os indivíduos, as organizações e as comunidades ganham mestria ou controlo sobre as suas vidas e participação democrática na vida das suas comunidades” [15: 57]. Ideal de maximização de capacidades e domínios pessoais de objetivos e metas, que expressa ele também, a rede de ligações totais que existe entre a *Pedagogia Social* e a *Educação*.

Educar para a cidadania, Educar para não sermos guiados(as) ou conduzidos(as) e sermos, sim, produtores dos nossos próprios instrumentos de reação face à adversidade, face à vulnerabilidade de determinadas circunstâncias, equacionando não em exclusivo o bem estar pessoal, como em igual medida o bem estar coletivo que, comumente, temos por bem comum. Saber usufruir dos recursos que nos estão disponíveis e aprender a como comunicarmos com estes. Deste modo, a Pedagogia Social, objetiva o além do ato altruísta do apoio e da ajuda, percecionando a vontade maior de ajudar, permitindo que o outro saiba ajudar-se a si mesmo, implicando-se no desenvolvimento do coletivo que integra e o faz sentir integrado.

Pedagogia social como a alma mater das Ciências da Educação, porque nela também se fundamenta e para estas é fundamental. Porque nutre estas de elementos cabais para a

sua essência enquanto ciências do social, do educativo, do humano, enquanto práticas de ação que através de aprendizagens significativas, escutam o complexo da realidade social.

O autor José Maria Cabanas, afirma que, “la Pedagogía social es la ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humanos-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas” [16: 25], como que apontando para esta uma certeza aparentemente esquecida: todos os tempos e todos os espaços da humanidade são atravessados pela a Educação. Sem ela, sem a componente que é tão necessário ao homem e à mulher como respirar, nenhum dos mundos de significados culturais, símbolos linguísticos ou hábitos de tradição que estabelecem o que hoje entendemos como normas seriam passíveis de sequer ser denominados e encarados de forma simplista, quanto mais por veículo da reflexão.

Emponderar, educar para a cidadania, educar para o social, antevendo na Pedagogia Social “la ciencia de la educación social, teniendo por objeto conseguir la “madurez” social del individuo, es decir, su capacidad de contribuir al bien común” [16: 19], que ao existir não como sombra, mas luz das Ciências da Educação, explora não somente, a diversidade e pluralidade de ciências que compõem o mundo do Educativo e do Social, como igualmente, sustenta em larga escala o trabalho do qual se entende a Ação Social. E que sendo, mais do que uma prestação de serviços de apoios daqueles(as) que mais necessitam, é justamente – e recorrendo a Cabanas citando Colomer – “un esfuerzo, expresado en organismos, legislación y actividades, que tiende a mejorar las condiciones de vida de todos los ciudadanos, a fin de satisfacer las necesidades humanas básicas y poner remedio a algunas situaciones” [16: 332], assim, a Ação Social geralmente pretende “satisfacer necesidades y prevenir problemas mediante una transformación de las estructuras sociales” [16: 332].

Como o mundo entre mundos, a Pedagogia Social apraz da harmonia – ainda que complexa e híbrida – do Social e da Educação, estruturando certezas perante a interligação de sentidos e significados que instituem e constituem tanto a Educação, como a própria Pedagogia Social. O ter existido no papel de uma profissional da área da Ação Social, no local de estágio, possibilitou além estes caminhos entre *ciências-pontes*, o visionar de uma transversalidade que quando apostada no fator transformação – sem ignorar o individual ou negligenciar o coletivo – aposta de igual modo, numa educabilidade social e cidadã edificadora de mentalidades e postuladora de comportamentos que alcancem a igualdade de acesso e direito a um bem estar que se define como um bem que dever ser comum.

À Conversa com Boaventura e Nietzsche: o elemento “cídio” no currículo de uma profissionalização

Durante todo o percurso académico dentro do ensino superior, tornou-se possível o usufruto de ferramentas capazes de estabelecer relações de fortíssima reflexão e teor auto e hetero crítico com autores(as) que influenciam as orientações, limites e riscos aos quais nos podemos propor acompanhar, delimitar e seguir.

Assim, o diálogo que, de seguida, é apresentado e sustentado, surgiu da confluência temporal e contextual de leituras que, hoje, adquirem um outro sentido e nos conduzem a utilizar o conceito/noção de *profissionalismicídio* para proprio uma reflexão sobre a profissionalidade em Ciências da Educação, em função da qual se compreenda o que é e o que ainda pode ser feito.

Deste modo, e regressando à ideia núcleo de que as Ciências da Educação não possuem um “território” exclusivo de ação interventiva ou investigativa [2], antes um conjunto de estratégias polivalentes o suficiente para fazer-se aplicar e conceptualizar perante uma série de contextos e situações iminentes do social e do educativo, estas ciências, veem também, ser-lhes dirigida em forma de adjetivo uma gênese além do polivalente, presente de uma polissemia. Por outras palavras, as Ciências da Educação não se resumem ao dogma de uma ciência positivista, como que estanque nas afirmações e confirmações, nos alicerces e fundamentalmente nos estatutos.

Diante desta realidade, e da atualidade que vivenciamos, sabe-se que a satisfação profissional parece advir de uma justificação certa da formulação de um perfil definido que distingue uma profissão das demais. Sentimento e constatação agridoce para quem se encontra diretamente ligado a uma identidade profissional tão idiossincriticamente rica, que não detém não somente uma identidade profissional, mas identidades dentro de uma identidade regente, por ser-se possível construirmos um percurso a par com os diferentes temas e contextos múltiplos da ação que conglomeram, neste caso, as Ciências da Educação.

Ao considerar, real, este empurrão obrigatório para o estabelecimento de uma identidade que se faça prever de um número limitado, sintético de características adequadas ao serviço mecanicista de uma espécie de capitalismo de profissões e profissionalizações, apreendemos com um novo desafio cognitivo o que Boaventura de Sousa Santos (BSS) nomeou, intitulou e desenvolveu como sendo um “*epistimicídio*” do conhecimento local [17]. Assim sendo, estabelecemos uma linha de raciocínio considerando, o *profissionalismicídio*, enquanto a obrigatoriedade não unicamente da criação de uma identidade profissional dogmática e positivista, como principalmente, equacionando o *profissionalismicídio* como a “morte” das especificidades tão amplas e potencializadoras das redes de pensamento, hermenêutica e ação das Ciências da Educação, provocada pela contínua necessidade de adaptação e aproximação a outras ciências do social percecionadas enquanto detentoras de um núcleo de saberes e ferramentas teórico-práticas de supremacia.

Quando mencionamos esta adaptação impositiva e forçada, não a encaro no sentido positivo da permeabilidade e flexibilidade que devemos apresentar nos diferentes contextos e realidades em que nos inserimos, implicamos e envolvemos, pelo contrário, tento retratar, as adaptações branqueadoras de qualquer hipótese de existirmos enquanto profissionais das Ciências da Educação, antes como profissionais que também podem “fazer isto e aquilo”, mas cuja unidimensionalidade se prende ao trabalho de sala de aula.

Após ter sido, percebido e projetado, como o *profissionalismicídio*, não sendo, um presságio de luz que nunca encontra o fundo do túnel, mas antes uma vontade erguida de quebrar fronteiras entre Ciências Sociais, sem que nenhuma se negue à sua origem, essência

e identidade, encontrei na procura infinda de Friedrich Nietzsche pelo “*Super-Homem*”, na sua obra, *Assim Falou Zaratustra* [1], outros elos de sustentação e ligação com o pensamento de Boaventura, e então, com o meu pensamento.

Tal como BSS, Nietzsche vê a sua demanda da procura pela o *Super-Homem*, como todo aquilo que é criado pelo homem em si, ser atravessado por uma série de transformações, de cruzadas, de evoluções e de retrocessos, da mesma forma, que os(as) profissionais das Ciências da Educação e de outra qualquer ciência experienciam um sem número de transformações, cruzadas, evoluções e retrocessos que se fazem representar muitas vezes pela destruição das próprias criações para que ciências e profissionais possam fazerem-se erigir de novas mudanças, novos percursos, novos caminhos. É precisamente esta noção de “destruição criadora” discutida intimamente pelo filósofo alemão, que se vincula ao conceito de “epistemicídio” de BSS.

Como que de mãos dadas, estes diferentes momentos de raciocínio, eclodiram na representação de que “a mudança dos valores – é a mudança daquele que cria. A afirmação de que aquele que deve criar destrói sempre” [1], pode ser analogamente interligada com o conceito de “*epistemicídio*”, e assim, com o ceifar das especificidades identitárias inerentes às Ciências da Educação.

Além esta visão que, consideramos fazer-se acompanhar da realidade profissional que hoje as Ciências da Educação enfrentam, pretendeu-se, sobretudo, encarar o universo das Ciências Sociais como capaz de funcionar partilhando colaborações e saberes, sem que espaços idiossincráticos das suas estirpes profissionais se vejam sombreadas umas em detrimento de outras.

Deve-se, assim, libertar para os variados patamares de reflexão a certeza de que atualmente “a afirmação discursiva dos valores é tanto mais necessária quanto mais as práticas sociais dominantes tornam impossível a realização desse valores. Vivemos numa sociedade dominada por aquilo que São Tomás de Aquino designa por *habitus principiorum*, o hábito de proclamar princípios para não ter de viver segundo eles” [18: 31], como igualmente, que “todo o conhecimento tem, pois, uma componente de autorreflexividade que transforma produtivamente o contexto das práticas em motivo e o motor de ações que não se limitam a repetir os seus contextos” [17: 81].

CONCLUSÃO – O ANIMAL LABORANS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: FINALIZANDO POR UM NOVO INÍCIO

O rosto de um trabalho académico, faz-se sempre acompanhar por componentes que o embelezam, enriquecem, que o fazem atrair as atenções quando é olhado, lido, interpretado. Cultivar a existência de ligações entre autores(as), ciências e reflexões, mais do que enriquecer e embelezar um trabalho, permite atribuir novas formas a esse rosto que por vezes já tanto nos era familiar.

Foi no precisar da exploração pessoal, heterosubjetiva e pensante, e maioritariamente académica, que a fusão de sabores-conhecimentos se fez eclodir por entre pontos de estruturação e linhas de texto.

Em jeito de epílogo, que não pretende estabelecer delimitações, antes romper horizontes de projeção crítica e reflexiva, revolve-se todo o raciocínio-cenário onde os diferentes atores-temas como o percurso estagiário, a conceptualização teórica, a metodologia aplicada e refletida e, ainda, o aprofundamento da polivalência e hibridiz das Ciências da Educação, se fizeram ver e ser escutados consoante os diferentes atos e cenas organizados e delineados.

Assim, este *Mundo Educativo e Social das Ciências Sociais*, estabeleceu-se como cenário extensivo e autotransformativo para que todos estes atores se tornassem capazes de individualmente relacionar a sua existência. Mais do que, uma ação reflexiva, tratou-se de perturbar a ordem já determinada do saber e do conhecimento adquiridos ao longo de uma formação, para que um *eu* fosse igualmente capaz de individualmente se relacionar com a sua existência dentro de um mundo de coletivos e unidades pluri e multidisciplinares: o mundo das Ciências da Educação.

Revelou-se, então, terminante o pensar da ação e do comportamento ligados a este núcleo de ciências sociais, ou seja, revelou-se necessário o ver através das lentes reflexivas de Hannah Arendt e auscultar, correlacionando, as suas perceções face à atividade humana: sua ação, comportamento, e face ao que a autora, determinou como sendo a *vida ativa* e o *animal laborans*.

O modo, como a filósofa alemã, apresenta o pensamento e a ação, contrapondo a noção de *comportamento* ao que esta entende por *ação*, permitiu transladar tais visões para o universo das Ciências da Educação, por intermédio, de relações crítico-reflexivas. Usando, do contraponto de oposições que a autora impõe entre *comportamento* e *ação*, parece apontar que para além do comportamento as Ciências da Educação urgem em agir, ou seja, do mesmo modo, que Arendt, afirma “que os homens se comportam ao invés de agir em relação aos outros” [19: 56], como se de um ato de resignação perante o poder dogmático de um capitalismo abusivo do lucro, aponto o estado das Ciências da Educação – e aqui podemos lembrar o *profissionalismicídio* e a destruição criadora – como estando estas também, obrigatoriamente resignadas a uma era mercantilista e de semblante económico que parece invalidar o seu *estado da arte* e a sua identidade científica e profissional.

Ao colocar estas noções em oposição, a autora impele para a definição do *animal laborans* em que o Ser Humano parece ter-se tornado, recordando aqui a obra de Karl Marx, em que a força de trabalho – comportamentos tidos como necessários ao suprir das necessidades básicas – e o trabalho em si – atividades cujos resultados, normalmente materiais, constituem o mundo material [20] –, expõem o lado mecanicista da ação de laborar, do exercício do trabalho. Ação e exercício estes destruidores da vontade criativa, criadora e positiva que encontrar no trabalho, no viver de uma profissão, muito mais do que o suprir de necessidades, mas também a vontade de produzir além o lucro e objetivos definidos. Por outras palavras, temos de olhar vendo o *animal laborans* da atualidade das

Ciências da Educação, refletindo em que ponto da sua ação ele se encontra, ou melhor, quais serão os limites da submissão mercantilista a que este tem estado sujeito e de modo o próprio *animal laborans* possa ser reequacionando não negando as mudanças dos tempos e das vontades deste séc. XXI.

Ao, desde do início, mencionar-se a vontade de o *eu* reconhecer também ele: o que ainda pode ser feito, impregnou-se por com a urgência de se tecerem novas redes de proteção das figuras, da identidade e do *corpus* investigativo e interventivo das Ciências da Educação. Deteve-se, de igual modo, o ideal urgente de nos encontramos frente a frente com “a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta” [19], sendo cabal que a *vida ativa* daquele que é o *animal laborans* das Ciências da Educação, não se oriente na exclusividade impositora do cumprir de tarefas e alcançar determinados objetivos instrumentais, impedindo assim que as tão amplas origens da diversidade disciplinar, estratégica e territorial destas ciências do social e do educativo, se aniquilem com a sua própria existência [19].

Narrando, novamente neste momento onde se finaliza por um novo início, as extensivas possibilidades de transformação, de crescimento, de oportunidade, de conflito, de apropriação significativa de saberes e experiências, como também dos sentidos multidisciplinares de ação e de pensamento das Ciências da Educação, deve então fazer-se incorrer nas veias das veias destas ciências do social duas verdades-futuro da sua existência académica e profissional: a primeira orientada para a presença transformativa do caos enquanto oportunidade como reafirma Nietzsche, ao escrever “é preciso ter ainda caos em si para fazer nascer uma estrela candente” [1]; a segunda funcionando como elemento denunciador do pensamento vigente desta reflexão, ou seja, “a verdadeira arte, tal como a ciência genuína, não sobrevive a quaisquer algemas” [21]. E assim, usando e abusando da inspiração entre autores(as) falaram (e falarão) as Ciências da Educação.

REFERÊNCIAS

- [1] NIETZSCHE, Friedrich (1978) *Assim Falou Zaratustra*. Sintra: Europa América.
- [2] CANÁRIO, Rui (2003) *O impacte social das ciências da Educação*. VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- [3] SAINT-EXUPÉRY, Antoine (2007) *O Príncipezinho*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- [4] SANTOS, Boaventura de Sousa (1987) *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.
- [5] POE, Edgar Allan (1991) *Histórias Extraordinárias*. Lisboa: EDICLUBE.
- [6] PERISTA, Heloísa & SILVA, Alexandra (2005) *Guia para o Mainstreaming do Género na Actividade Profissional e na Vida Familiar*. Coleção Bem Me Quer, n.º 14. Lisboa: CIDM.

- [7] CIDM (2005) *Estratégias Internacionais Para a Igualdade do Género: A Plataforma de Acção de Pequim (1995-2005)*. Colecção Agenda Global n.º 6. Lisboa: CIDM – Presidência do Concelho de Ministros.
- [8] REDE DE ESTUDOS DAS MULHERES (2005) *As Mulheres na União Europeia: História, Trabalho e Emprego*. Tradução Ana Barradas. Lisboa: Ela por Ela.
- [9] MARTELO, Maria de Jesus (2004) *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Colecção Mudar Atitudes n.13. Lisboa: CIDM.
- [10] CIG (2007) *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros.
- [11] ABRANCHES, Graça (2009) *Guia Para Uma Linguagem Promotora da Igualdade Entre Mulheres e Homens Na Administração Pública*. Colecção Trilhos da Igualdade, n.º4. Lisboa: CIDM – Presidência do Concelho de Ministros.
- [12] MANITA, Celina (coord.), RIBEIRO, C., PEIXOTO, C., (2009) *Violência Doméstica: Compreender para Intervir – Guia de Boas Práticas para Profissionais de Instituições de Apoio a Vítimas*. Colecção Violência do Género n.2. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros.
- [13] CIG (2007) *III Plano Nacional para a Igualdade e Género*. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros.
- [14] CIG (2009) *Violência Doméstica: Encaminhamento Para Casa Abrigo*. Colecção Violência do Género n.º 1. Lisboa: CIG – Presidência do Concelho de Ministros.
- [15] MENEZES, Isabel (2007) *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Legis Editora
- [16] CABANAS, José Maria Quintana (1988) *Pedagogia Social*. Madrid: DYKINSON.
- [17] SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) (2004) *Semear Outras Soluções – Os Caminhos Da Biodiversidade E Dos Conhecimentos Rivals*. Colecção Reinventar A Emancipação Social: Para Novos Manifestos n.º 4. Porto: Ed. Afrontamento.
- [18] SANTOS, Boaventura de Sousa (2000) *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. Colecção Para Um Novo Senso Comum: A Ciência, O Direito E A Política Na Transformação Paradigmática. Volume I. Porto: Ed. Afrontamento.
- [19] ARENDT, Hannah (2001) *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D' Água Editora.
- [20] COULTER, D. (2002) *O que conta como Acção na Investigação-Acção Educativa*. In Education Action Research. Volume 10, n.º 2. (191-206) Tradução de José Correia & Carla Gomes.
- [21] REICH, Wilhelm (1981) *Escuta, Zé Ninguém*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Educar com Arte no Jardim de Infância: A arte na educação de infância e a influência das vivências urbanas contemporâneas no desenvolvimento de projetos de intervenção educativa

Sílvia Berény Teixeira Lopes¹, Rui Trindade²

Resumo — A importância da Arte no desenvolvimento de projetos de intervenção educativa, é uma problemática “sensível” da contemporaneidade. Pretende-se aqui perceber como se promove a Educação pela Arte em contexto urbano no jardim-de-infância. É nosso objetivo refletir quer sobre a “formação sensível” como dispositivo mediador do desenvolvimento global da Primeira Infância, quer sobre a sua articulação com o processo educativo. Esta investigação vincula-se ao paradigma metodológico qualitativo. Procedeu-se a análise de conteúdo de vários materiais recolhidos num jardim-de-infância do Porto – OSMOPE (Organização Social Movimento das Pontes Educativas) no âmbito de um projeto “Retratos” desenvolvido em parceria com o Museu de Arte Contemporânea de Serralves. Analisaremos como surge, como se identifica e se operacionaliza, de uma forma transversal e integradora do crescimento educativo artístico/cultural de toda a comunidade educativa. Acabaremos por discutir e refletir sobre uma questão crucial: O que é realmente viver e educar na cidade e na sociedade fragmentadas? Como é que, neste âmbito as nossas respostas podem afetar o trabalho educativo em contexto de Jardim de Infância? As suas intenções? Os seus projetos?

Palavras-chave — Arte, Contexto Urbano, Educação, Jardim de Infância, Projeto.

INTRODUÇÃO

No estudo que este artigo revela, discute-se como é que a Educação pela Arte constitui uma ferramenta a partir da qual se podem enriquecer as práticas educativas. Dado o universo extremamente alargado que o conceito de Educação pela Arte contém, é necessária uma certa vigilância epistemológica na investigação teórica e empírica, dando como adquirido que as próprias “artes” e a forma como se legitimam socialmente são também socialmente construídas e possuem campos sociais bastante claros. [1]

¹ Sílvia Berény Teixeira Lopes concluiu o seu mestrado em Ciências da Educação no ano letivo de 2008/2009, na FPCEUP e atualmente exerce a função de Diretora no Jardim de Infância OSMOPE – Porto. silvia.bereny@hotmail.com

² Rui Trindade é professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. trindade@fpce.up.pt

O objetivo da investigação centrava-se na interface que situa a criança entre o Jardim de Infância e o mundo, pretendendo-se refletir sobre o Jardim de Infância como um contexto de produção artística, discutindo-se nomeadamente como é que se poderia:

- usar as práticas, os meios e as técnicas da produção artística para enriquecer as estratégias pedagógicas estimulando, ao mesmo tempo, a própria educação artística e o interesse das crianças pela arte e as suas diversas expressões enquanto oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de um projeto de formação pessoal e social mais amplo das crianças que o vivenciam;
- encontrar pontos e momentos de sincronização, trabalhar continuidades com a esfera familiar e doméstica, com os tempos e as práticas de lazer. Encontrar espaços e tempos para os pais na escola dos filhos, através da música, da pintura, da dança, do teatro, tornando o Jardim de Infância numa instituição porosa, transparente e aprofundar cumplidades e partilhas através da educação dos sentidos;
- reforçar as redes de relacionamento e colaboração do Jardim de Infância com as instituições que prosseguem interesses comuns e disponibilizam oportunidades e recursos para trabalho conjunto, no âmbito de um contexto que, como o urbano, permite disponibilizar contactos e encontros com investigações de natureza artístico-cultural, as quais importa potenciar.

Em suma, no vasto campo das Ciências da Educação, o problema remetia para questões em torno da Educação, Arte, Primeira Infância, Trabalho de Projeto e Contexto Urbano. Interessava-nos convocar, sobretudo, a interdisciplinaridade no campo das Ciências Sociais, clarificando um quadro pertinente de problematização que saiba articular os saberes específicos do campo das Ciências da Educação com as questões que tanto derivam desse campo, como igualmente permitem construí-lo e reconstruí-lo. No caso do trabalho que desenvolvemos, pode considerar-se que as questões estruturantes que o nortearam poderão ser definidas do seguinte modo:

- - Como é que no contexto da sociedade urbana contemporânea, com tudo o que isso significa de fragmentação, individuação, diversidade de estilos de vida, de vivências, contextos culturais, etc., e também de massificação e homologação de valores e práticas e códigos sociais, se olha para as potencialidades educativas da arte e das experiências artísticas?
- - Como é que se gere o processo perigoso de instrumentalização da escola, cada vez mais vista como um lugar/instituição onde o capital-criança é “treinado” e investido para o risco, para a incerteza, para a competitividade que caracterizam a visão dominante do processo de socialização dos “vencedores”?
- - Como é que no Jardim de Infância se enfrentam estes desafios estruturantes que sustentam e legitimam as questões operativas em função das quais se desenvolve este trabalho e o projeto de investigação que o mesmo inspira?

Um projeto que se debruçou sobre uma iniciativa denominada “Projecto Retratos”, a qual decorreu de uma parceria estabelecida entre um Jardim de Infância e o Museu de Serralves, em função da qual se tornou possível indagar e interpelar: (i) algumas das concepções dominantes de um discurso pedagógico que, no seio do ciclo educativo que a Educação de Infância corporiza, tende a caracterizar-se pelos seus compromissos de caráter construtivistas; (ii) algumas das decisões educativas que foram sendo tomadas ao longo do curso de desenvolvimento daquele projeto, em nome do respeito por tais compromissos e (iii) alguns dos efeitos concretos dessas decisões ao nível dos discursos e dos comportamentos das crianças.

ARTE E EDUCAÇÃO. PARA UMA EDUCAÇÃO COM ARTE NO JARDIM DE INFÂNCIA

O debate entre “Arte” e “Educação” foi (re)surgindo ao longo dos tempos, tomando sentidos diferentes, como diferentes têm sido as discussões sobre os dois conceitos, ainda que seja possível afirmar que se subordinam a uma concepção emancipatória da condição humana e, conseqüentemente, dos objetivos centrais de todo o ato educativo. Trata-se de uma problemática cujos ecos na educação nos remete para o “Movimento da Educação Nova” e para a necessidade de conferir atenção e voz às crianças como seres sociais.

Uma problemática que nos obriga a confrontar-nos com um conjunto de questões, das quais se valorizam aquelas que dizem respeito ao peso e importância das interações educativas como fator primeiro a considerar no âmbito de um tal debate. Relativamente à arte como instrumento de educação, David Best [2] é, sem dúvida, dos autores que mais defende a importância da qualidade das interações educativas neste processo, posicionando-se contra uma visão subjetivista do ato educativo, quando este ato se refere ao domínio das artes. É que de acordo com tal perspectiva a educação através das artes tem de valorizar, acima de tudo, os sujeitos na sua circunstância e intimidade, como se os outros fossem, sempre, obstáculos à afirmação da subjetividade daqueles e a dimensão cognitiva e racional fosse estranha a esse processo. Para Best [2] “a experiência artística é totalmente cognitiva e racional, e como tal, envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria no currículo, incluindo as denominadas matérias base – como Matemática e Ciências” [2: 7]. Vista desta forma, a questão do aprender a partir “da” e “com” a arte supõe necessariamente o exercício da cognição, racionalidade e compreensão, que constitui um dos aspetos mais fraturantes do debate e da reflexão sobre esta questão que tanto tem agitado pedagogos, críticos de Arte e outros estudiosos do tema. Um debate necessário para se clarificar os sentidos e as experiências educativas que se podem viver através da participação e na produção de experiências artísticas.

Como desenvolve Pierre Bourdieu [1,3] ao longo da sua obra, nomeadamente em *Les règles de l'art* [1] e *L'amour de l'art* [3], Arte define-se em campos sociais histórica e socialmente delimitáveis, sendo de evitar muitas concepções de senso comum que “descolam” a Arte e os artistas das suas circunstâncias sociais, envolvendo-a numa espécie de aura onde

a mistura entre a estética e o sagrado, por exemplo, se pode subitamente cruzar com outras concepções quase lúdicas e decorativistas, ou até com a própria expressão artística como veículo de luta política ou de distinção social. É claro que transportar o tema da Arte para o campo da Educação de Infância comporta esta necessidade de clarificação e, por maior razão ainda, quando a nossa investigação não decorre numa Escola de Artes onde a questão assumiria contornos totalmente diversos. Utilizando mais uma vez as palavras de David Best [2], “as confusões e auto-contradições são relativamente fáceis de reconhecer, se for capaz de escapar dos óculos cor-de-rosa do subjectivismo, e considerar as questões centrais em relação à arte sob uma luz renovada e objectiva”. [2: 13]

Um dos maiores desafios com que nos confrontamos, ao nível do papel das Artes na educação, diz respeito ao estatuto dos sujeitos como produtores e atores expressivos. Trata-se, afinal, de uma problemática largamente discutida por vários autores como Santos [4] que procurou dar resposta à mesma, afirmando a importância matricial do triângulo, Arte-Pedagogia-Psicologia Genética [4], expressando assim a importância da Arte como instrumento potenciador do desenvolvimento da criança, sendo esta uma vertente decisiva do problema, a que as pedagogias de aprendizagem atribuíram o devido relevo. Importa, contudo, discutir se há alguma incompatibilidade entre esse desenvolvimento e a formação estética, ou ainda, se essa formação não será condição necessária para que as experiências no domínio das Artes adquiram sentido e rumo e, deste modo, se transformem num fator incontornável do processo de desenvolvimento.

Como já foi referido, nesta questão o novo paradigma da educação pela Arte é indiscutivelmente mais abrangente e preciso no que diz respeito ao objeto e processo educativo e está mais enquadrado nos novos interesses e necessidades da sociedade contemporânea. Para além da expressão espontânea da criança, considera-se a cultura e a formação estética como instrumentos fundamentais no crescimento educativo e artístico.

Em suma, foi a partir desta opção mais ampla sobre a relação entre Educação e Arte que adquiriu sentido o estudo que desenvolvemos, o qual terá que ser compreendido à luz, também, de um quadro de opções pedagógicas no campo da Educação de Infância, onde se privilegiam: (i) as próprias competências e experiências das crianças; (ii) se defendem a coerência dos projetos, não se circunscrevendo a uma simples articulação dos conteúdos programáticos; (iii) se tornam fluidas as relações entre diferentes campos especializados do conhecimento e do quotidiano; (iv) se atendem à importância da condução dos processos educativos e interacionais, favorecendo o confronto, a polémica, a argumentação e não o dogmatismo e os princípios rígidos; (v) se privilegiam a inserção em grupos e o inter-reconhecimento, envolvendo as crianças na conceção e desenvolvimento dos projetos. Neste sentido, acredita-se que “A Arte pode ajudar-nos, portanto, a construir um paradigma social mais amplo. Ela lida com uma região ambígua, movediça, que envolve sentimento e razão, paixão e expressão, conhecimento e imaginação” [5: 187].

Na diversidade (e alguma contradição) sobre as razões (ou regras, como refere Bourdieu [1]) da arte, as suas diversas práticas, expressões e “produtos” e o modo como isso é desigualmente percebido pela sociedade, é mais ou menos claro que a “arte” trata de

desvendar o mundo, de organizar sistemas de questionamento e de representação sobre o que nos inquieta, de construir estratégias, de formular questões e respostas, de “focar” esta ou aquela dimensão do quotidiano que se quer expor, denunciar ou celebrar. Fora ou dentro das instituições da arte (museus, galerias, publicações, crítica, exposições, etc.), a prática artística é sempre resultado de racionalidades explícitas ou implícitas que nunca estão fora ou para lá da sociedade.

Qualquer que seja a diversidade de atitudes e expectativas face ao trabalho artístico, a produção de sentidos é a questão fundamental que nos interessa explorar. É a imensidade de recursos e interesses que o campo artístico disponibiliza que o torna um mediador privilegiado no trabalho pedagógico e na formação de atitudes críticas face à sociedade.

É, acima de tudo uma questão de conseguir um insight sobre a possibilidade de ver, falar e agir de uma maneira diferente, e daí transpor limites, particularmente para transgredir o projecto grandioso da modernidade e sua determinação de mapear toda a vida humana na busca da Verdade, da Beleza e da Bondade. [6: 200]

VIVER E EDUCAR NA CIDADE HIPERMODERNA: OS NOVOS MODELOS URBANOS

A condição pós-moderna enfatiza a ideia de sociedade como caleidoscópio onde não abundam os pontos fixos, onde parece que tudo é relativo, efêmero, precário, multirrelacional.

Se assim é, torna-se pertinente tirar daí conclusões: as crianças, para lá de determinadas e eventuais invariantes psicológicas, serão sempre diversidade de contextos familiares e sociais para quem “processo educativo” ou “Jardim de Infância” não são variáveis independentes, mas esferas de regulação inseridas em contextos móveis e, por vezes, muito contraditórios. Situar o Jardim de Infância e a educação estética, definir objetivos, missões ou estratégias educativas, é uma geometria variável que supõe um mapeamento adequado da atmosfera social que envolve tudo isso.

As pessoas vivem cada vez mais em cidades, podendo o Jardim de Infância ser encarado, neste contexto, como uma estrutura de socialização envolvida num processo de desenvolvimento e de formação de crianças, partilhando territórios e vivências urbanas. Desta forma, o Projeto Educativo terá inevitavelmente que estar atento às fortíssimas modificações do que é hoje a “condição urbana”, partilhando e complementando valores, estilos de vida, hábitos, imagens, perceções, experiências, estímulos, contradições e hostilidades, que fazem parte do quotidiano urbano das crianças e da sua envolvente social próxima, a começar pela estrutura familiar e pela rede de sociabilidades em que a criança participa [7, 8].

A “cidade” é hoje um conceito vago e impreciso, com significados vários, onde se cruzam referências individuais e coletivas nunca consensuais e, por vezes, contraditórias. Manuel Castells [9], um reputado urbanista europeu, afirmou recentemente que a tendência

das sociedades ditas desenvolvidas no século que se avizinha seria a de viver cada vez mais “num mundo urbano sem cidades”³.

Com esta afirmação pretende-se constatar que a cidade, tal como é convencionalmente entendida, deixou de ser um território limitado, denso, reconhecível pela sua forma e pelos seus limites. Segundo Álvaro Domingues [7,8] a “cidade” deixou de ser, por tudo isto, um território claramente definido e consensualmente reconhecido e vivido por todos.

Em alternativa, a nova condição urbana é um espaço com uma cartografia móvel, complexa e diversa, vivida e percebida quotidianamente também de maneira diversa, como diversa é a fragmentação social que caracteriza as sociedades de hoje. [7,8] Assim, a propósito de um mesmo território, convivem hoje conceções, vivências e imagens diferentes, consoante as circunstâncias [10].

Compete ao Jardim de Infância reinterpretar a sua nova inserção e, definitivamente, deixar de elaborar num cenário em que seria sempre um elemento inserido num espaço de proximidade (geográfico e social), com uma certa estabilidade social e com características sócio-ambientais marcadas por uma certa permanência ou por evoluções de carácter lento e sem grandes ruturas (ou seja, a ideia convencional de “cidade” como contentor físico do ecossistema social aí confinado).

Enquanto lugar e “território” estável, o Jardim de Infância confronta-se cada vez mais com uma forte turbulência envolvente: a pluralidade dos valores sociais inerentes às proveniências diversas das crianças; a instabilidade do meio familiar; a diversidade, a riqueza mas também a crescente agressividade e sobre-estimulação das vivências urbanas; o papel avassalador dos media, sobretudo da televisão; a falta de tempo livre ou o uso limitado que dele se faz; as ansiedades criadas pela instabilidade profissional e económica dos pais e a excessiva codificação dos tempos, dos horários, das cadências quotidianas, semanais ou de outros intervalos temporais de duração mais alargada, etc.

Enquanto processo produtor de confiança, de segurança e de satisfação emocional, o Projeto Educativo deverá ajudar a “descodificar/decifrar” o ambiente urbano da criança e induzir a participação dos educadores (no universo familiar e no Jardim de Infância) em projetos de investigação/ação sobre a descoberta da nova condição urbana e do seu leque de ofertas, diminuindo a “opacidade” da cidade e desenvolvendo práticas educativas, artísticas e culturais que tirem partido das vantagens que a diversidade urbana consegue oferecer.

³ Veja-se desenvolvimento em GUERRA, Paula (2002) “A cidade na encruzilhada do urbano: elementos para uma abordagem de um objeto complexo”, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8432.pdf>

O PROJETO “RETRATOS”: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE AS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

Os eixos invariantes do projeto educacional que têm lugar no âmbito do Jardim de Infância são de um modo geral, os espaços sociais e culturais que constituem condição e objeto de educação, adquirindo uma maior especificidade quando se assume quer a relação matricial que se estabelece entre o Jardim de Infância em causa e a cidade onde o mesmo se insere, quer, concomitantemente, quando se valoriza o papel educativo nuclear que se atribui às experiências artísticas como experiências educativas na interseção entre diversos pólos educacionais:

- o do reconhecimento das crianças como produtos culturais, entendida como condição maior do processo de formação que justifica a sua permanência no Jardim de Infância;
- o do reconhecimento do papel educativo que compete aos educadores e aos encarregados de educação assumir no âmbito daquele processo;
- o do reconhecimento das oportunidades, experiências e recursos que a cidade disponibiliza, os quais são simultaneamente instrumentos e objetos educacionais de primeira grandeza e
- o reconhecimento das artes e das experiências artísticas como dispositivos que permitem aglutinar todos os restantes pólos, já que nem a produção cultural ocorre no vazio, nem ocorre de forma dissociada do contacto com os outros.

Em suma, pelas razões aduzidas, foi selecionado o projeto “Retratos”, tendo como referência o quadro teórico que elaboramos para afirmar a possibilidade de construir um projeto educativo no Jardim de Infância.

OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dada a natureza deste estudo, situamo-nos no âmbito do Paradigma Metodológico Qualitativo. O nosso estudo de caso centraliza-se no Jardim de Infância da OSMOPE. Começamos por investigar o projeto educativo desta instituição e, numa segunda fase, o projeto “Retratos”, vivenciado em parceria com o Museu de Serralves, elaborando uma reflexão cuidada e fundamentada à luz do quadro teórico/conceptual que fomos construindo.

As questões às quais pretendemos responder organizam-se em três grupos:

- a. Como é que se articula a educação pela arte na estruturação do projeto educativo, nas estratégias e nas práticas quotidianas do Jardim de Infância?
- b. Como é que se articulam as práticas educativas no Jardim de Infância, com os projetos educativos e os objetivos e modos de trabalho das instituições artísticas e culturais com quem o Jardim de Infância trabalha?

- c. Como é que se envolvem e como avaliam as famílias o Projeto Educativo com forte componente artística?

Decidimos então analisar os seguintes materiais:

- Os portefólios reflexivos das educadoras de infância;
- Os registos de sala (registo fotográfico e escrito);
- Os relatórios das educadoras de infância;
- Os materiais pedagógicos produzidos pelas crianças (portefólios, teias, trabalhos de expressão artística, entre outros);
- Os registos de avaliação interna e externa;
- Os testemunhos das famílias nos livros das exposições.

PROJETO EDUCATIVO DA OSMOPE: OS DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROTAGONISMO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS

Pode afirmar-se, partindo da leitura do Projeto Educativo, que tal matriz se constrói a partir da valorização dos pressupostos que, hoje, a abordagem sócio-construtivista consagra. Uma abordagem que, perspetivada do ponto de vista da recusa de determinados pressupostos teórico-conceituais, se distancia do comportamentalismo pelo facto deste conceber o ato educativo como um ato de domesticação e do cognitivismo clássico por causa da não-valorização explícita da dimensão social e cultural do ato educativo. Daí que no Projeto Educativo da OSMOPE se defenda que “o desenvolvimento de cada um é sempre resultado das nossas vivências e relações com os outros, algo que está bem patente no lema e na forma de ver o mundo aqui apresentadas”. A aprendizagem é vista, assim, como um processo funcional e dinâmico que tem em conta as capacidades das crianças, aferidas em situação, mais do que as suas competências prescritas de forma prévia aos contextos e às tarefas [11]. A Educação é um processo de natureza cultural que se constrói a partir de trocas, da partilha e da cooperação que as interações potenciam [11]. É esta a leitura legítima que se pode fazer das intenções que o Projeto Educativo divulga quando aí se afirma que na OSMOPE se “vê a questão da aprendizagem, da partilha e da cooperação, inerentes à vivência em comunidade, como berço que protege e embala todo o processo educativo”.

AS EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS COM O DOMÍNIO DAS ARTES COMO INSTRUMENTO E OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Ainda que o coprotagonismo das crianças como atores educativos seja um compromisso transversal aos diversos tipos de atividades que têm lugar no Jardim de Infância da OSMOPE, importa reconhecer o papel estratégico que no Projeto Educativo assumem as experiências relacionadas com o domínio das artes. Trata-se de valorizar, através de um tal compromisso,

as diversas formas de expressão e comunicação, numa perspetiva criativa (diferente da rotina e da prescrição), crítica e interventiva e na necessidade de fomentar estratégias de fruição de relações férteis de intercâmbio de vivências e afetos com as famílias, para além das ditas institucionais.

Para nós, a criação de Pontes Educativas com várias Instituições artísticas e culturais, o intercâmbio com as famílias através de vivências ligadas à música, à pintura, às artes de palco, dão origem a momentos de prazer e de cumplicidades marcantes e estruturantes para toda a comunidade educativa. Desde os cinco meses que as nossas crianças participam nestes momentos, concertos, teatros, no aconchego dum espaço que é o seu, e que lhes permite uma 'leitura' mais natural e intrínseca do que é o turbilhão de sensações e emoções, o sentido da própria vida. (Portefólio da Educadora)

A COMUNIDADE ENVOLVENTE E A CIDADE COMO ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Os dois compromissos atrás enunciados e que o Projeto Educativo revela terão de ser compreendidos à luz da relação que o Jardim de Infância da OSMOPE estabelece com a cidade, com os seus espaços e instituições. Não é por acaso que naquele Projeto Educativo se pode ler que “Desta forma arquitectamos o projecto educativo e avançamos com a ideia da importância da relação com a cidade, como ancoradouro no desenvolvimento da personalidade e geradora de experiências ricas e produtivas para o crescimento multidimensional da criança enquanto actor social com memórias e património cultural próprio.”

Como nos diz Oliveira-Formosinho [12], os indivíduos constroem-se interagindo com os objetos, as pessoas, as palavras e as ideias. A importância da relação da criança com o ambiente urbano (espaço construído e espaço social) é como a leitura dos objetivos do Projeto Educativo permite constatar um desafio da OSMOPE. “A OSMOPE é da ‘cidade’ e pratica uma maneira de estar aberta, pró-activa; é uma instituição que se envolve.”

O JARDIM DE INFÂNCIA OSMOPE E AS PONTES EDUCATIVAS. A FUNDAÇÃO DE SERRALVES, UM EXEMPLO DE PARCERIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

No âmbito do Projeto Educativo e a nível das atividades desenvolvidas ao longo dos anos, pela/com a OSMOPE e os parceiros locais, ressaltam os projetos partilhados com várias instituições culturais/artísticas da cidade do Porto, das quais a Fundação de Serralves constitui um dos melhores parceiros.

A Fundação de Serralves possui um Serviço Educativo bem organizado e implementado de uma forma transversal nas escolas do distrito do Porto. Conhecedora da diversidade da realidade educativa com a qual trabalha, tem vindo a tecer “sensíveis” cumplicidades no terreno educativo, de uma forma peculiar. A prová-lo estão as várias

publicações nesta área, as ações de formação de professores, os encontros sobre os mais variados temas relacionados com a Arte ou as oficinas, numa panóplia de interessantes atividades integradoras de toda a comunidade educativa envolvente.

É no âmbito desta atividade intensa e diversa da Fundação que se enquadra o projeto “Retratos”. Um projeto, entre outros, que resulta de uma intenção claramente assumida pelo diretor do Museu de Serralves, João Fernandes, quando este considera que “A escola e o museu, tendo embora histórias distintas e objectivos diferenciados, jamais deixaram de projectar entre si intersecções que estão ainda longe de ser exploradas em todas as suas potencialidades. Foram, pelo menos desde os tempos do Iluminismo e da Enciclopédia, considerados instrumentos de uma cidadania democrática e participativa, coincidindo nos objectivos de preservação, exercício e difusão de formas variadas do saber. A sua acessibilidade tem vindo a ampliar-se ao longo das últimas décadas, suscitando novos problemas que levam uma e o outro a interagirem com uma sociedade cada vez mais complexa, variada e multiforme que os transforma para além da especificidade que as suas próprias histórias lhes atribuíram.” [13: 9]

Ao contrário do Museu Clássico, estático, destinado somente à exposição de objetos artísticos, vemos surgir um novo espaço mais aberto, mais reflexivo e criativo, menos elitista e predefinido nos seus objetivos e funções. Digamos que mais adaptado às necessidades e expectativas das novas sociedades e de todos os que, de uma forma cada vez mais plural, as constroem e lhes dão vida.

SERRALVES E OS PROJETOS COM ESCOLAS

Despertar o prazer de aprender, de realizar e criar objetivos comuns a todos os projectos desenvolvidos pelo serviço educativo de Serralves em parceria com as escolas, no pressuposto de que no prazer está implícito esforço, trabalho, empenho e sentido de responsabilidade. [13: 15]

Nesta transcrição percebe-se a visão dos responsáveis dos serviços educativos de Serralves relativamente à criação artística e às funções associada a uma educação sensível, ao prazer, mas também ao ato educativo como algo de estruturado e intencional, responsável e determinado por objetivos previamente definidos.

A aprendizagem e o conhecimento são determinantes para a criação artística. O trabalho de projeto planeado, experimentado, avaliado e exposto ao confronto e à discussão entre todos, surge como instrumento que possibilita a fruição do ato criativo artístico.

A questão da dinâmica interna da equipa de trabalho, da forma como o conhecimento é partilhado e questionado, são princípios que sustentam todo o processo. O contacto com técnicas e materiais diferentes, uma nova forma de olhar o “conhecido”, explorar outras dimensões do “comum” e organizar novos e velhos conhecimentos.

Os projetos são anuais e pressupõem vários passos. Como objetivo principal a montagem de uma exposição aberta ao público é o culminar de todo o processo, o que constitui uma decisão estratégica que do ponto de vista educativo é entendida como decisiva por Bruner [14] quando este, defende que a principal função de toda a atividade cultural consiste em produzir uma obra e conferir-lhe visibilidade social, exteriorizando-a.

O desenrolar do Projeto inicia-se com dois encontros no Museu, em que participam todos os professores intervenientes e onde é divulgado e discutido o tema a propor. A fase seguinte engloba um seminário, onde de acordo com o projeto proposto, os professores são confrontados com reflexões diversas de artistas e especialistas da área a explorar. Após este importante momento o museu propõe uma ação de formação para os professores, com várias temáticas associadas ao projeto e orientadas por conhecedores das matérias.

Por fim e antes de se prosseguir o trabalho nas escolas, Serralves oferece aos alunos e educadores uma série de oficinas onde todos podem participar, refletir e criar, cruzando conhecimentos e emoções, já que “Ao longo dos projectos em parceria, devem manter-se a cumplicidade, a unidade e a criatividade, assim como os suportes afectivo, técnico e científico, estimulados quer pela instituição promotora do projeto quer pelo público a quem se dirige” (Leite e Victorino, 2008: 21).

Paralelamente a estas oficinas efetuam-se visitas guiadas às exposições patentes no museu, exploração dos jardins e a quinta pedagógica.

Foi segundo esta metodologia que o Projeto “Retratos” foi sendo construído. Um projeto que, como muitos outros, permite confirmar as potencialidades da parceria educativa que o Jardim de Infância da OSMOPE tem vindo a estabelecer com o Museu de Serralves.

“RETRATOS” – UM PROJETO PARTILHADO

“O retrato traz no olhar, na boca, nas rugas, nas infinitas pequenas percepções que dele emanam, um, dois, vários mundos. Um retrato é sempre uma multidão” [José Gil in 13: 153].

Foi a partir da desconstrução desta bela citação do filósofo José Gil que os responsáveis do Serviço Educativo de Serralves partiram quando propuseram, em 2006, a exploração do projeto “Retratos”. Avaliando o peso metafórico do seu conteúdo, percebemos a força que este projeto teve junto do público infantil e juvenil ao qual se destinou.

As várias exposições patentes no Museu conduziram à reflexão sobre o que é ou pode ser o retrato. Contrariamente à representação clássica do tema, foi possível observar obras da década de 1960 que proporcionaram o confronto com as diferentes percepções na abordagem desta temática. Paula Rego, Francis Bacon, Andy Warhol e Francesco Vezzoli foram alguns dos artistas que desafiaram educadoras, crianças e famílias para a reflexão sobre a imagem e o(s) seu(s) sentido(s) e representações.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO RETRATOS

Teresa Vasconcelos [15] considera que as fases do Projeto não são compartimentos estanques; estão sempre interligados. Uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e/ou questões a ser pesquisadas. Trata-se de uma dinâmica iminente e contínua.

O Trabalho de Projeto implica, desta forma, flexibilidade, inflexões e mudanças, assim como reformulações ao longo do processo.

Outra questão que aprofundamos a partir do projeto “Retratos” tem a ver com o estatuto e papel das crianças, bem como do estatuto e do papel dos educadores, os quais têm que ser compreendidos em torno do contributo da Fundação de Serralves como instrumento capaz de provocar o desejo de aventura e de produção cultural, a partir do qual se podem abrir as portas à compreensão do espaço educativo que um Jardim de Infância pode constituir.

Fase 1 – Definição do Problema

No caso em estudo, relativamente ao grupo dos 5 anos, a proposta veio da Fundação de Serralves, em forma de texto escrito, convidando à participação na exposição “Retratos”. Na carta era explicitada qual a ideia geral do projeto e qual o material a apresentar:

- Exploração do tema;
- Produção de três telas em tamanho A5;
- Um livro A5 (horizontal) sobre todo o percurso de desenvolvimento do projeto.

Depois de ler às crianças, reunidas em assembleia, o convite, a educadora propôs que refletissem um pouco sobre o assunto e questionou o grupo sobre o interesse e o conteúdo do projeto.

Não foi por acaso que no decurso deste primeiro momento de trabalho, a educadora colocasse as crianças perante a questão. “O que é um retrato?” “O que pode ser, afinal, um retrato?”

Sendo, neste projeto, o testemunho das crianças e o testemunho das suas famílias instrumentos necessários ao investimento no seu desenvolvimento, importa reconhecer que, face ao caso em estudo, o problema emergiu de um desafio realizado por uma instituição exterior ao Jardim de Infância. Esta situação coloca-nos perante um problema recorrente neste âmbito: o de discutir se a legitimidade e a credibilidade de um projeto depende do facto de este mesmo constituir uma resposta, apenas, às necessidades e aos interesses manifestados pelas crianças.

Daí a importância do repto do Museu de Serralves e, sobretudo, o modo como o mesmo foi acolhido e transformado em detonador de um projeto suscetível de mobilizar as crianças e toda a comunidade onde estas se inserem. Um projeto que aconteceu porque as crianças foram ajudadas a atribuir-lhe um significado e, assim, a contribuir para se definir uma

intenção, sem a qual não há projeto que possa subsistir, seja em que área for. A questão que se coloca, então, não é de saber se a aprendizagem e a educação das crianças, para acontecerem, dependem do respeito pelas seus interesses e estimulam esses interesses e necessidades, mas sim do modo como se permite tais interesses e necessidades se revelem. Trata-se de expandir e diversificar e não de limitar experiências e vivências.

Por fim, importa afirmar que num projeto que se situa no domínio de uma atividade relacionada com a expressão e as artes, esta dimensão assume-se como uma problemática decisiva, já que nos permite enfrentar alguns dos problemas com que Best [2] nos confronta num tal domínio, nomeadamente aqueles que dizem respeito à relação entre a produção artística, a cognição e o conhecimento e, subsequentemente, o da relação entre produção artística e educação “através” e “para” as artes [2].

Fase 2 – Planificação do Trabalho

Nesta fase do projeto também foi crucial o papel orientador da Educadora.

São utilizados vários tipos de registo para organizar a informação recolhida. Fotocópias de retratos, pinturas, desenhos, registos individuais e coletivos são as respostas para a questão a pesquisar.

Definido o esquema a respeitar para se construir o livro, chegara o momento de explorar as possibilidades de o concretizar. É nesta fase do projeto, então, que as crianças foram ao Museu de Serralves frequentar as oficinas temáticas propostas e visitaram algumas das exposições.

A forma como nos apropriamos dos espaços ou como eles nos envolvem e provocam varia na proporção da qualidade com que se desenham e se nos apresentam. O edifício do Museu de Serralves é exemplo disso. A visita ao interior do edifício de Siza Vieira provocou sensações e descobertas especiais, diferentes e gratificantes.

A abertura das escadarias para paredes rasgadas para os jardins, a estreiteza de algumas passagens em contraposição com a amplidão das salas e da entrada, a forma como a luz invade, ou não, o edifício, a brancura das paredes, o ruído dos nossos passos no chão, são apenas alguns pontos da magia que nos envolve esta “...grande casa branca, com janelas até ao chão, espécie de mesas muito grandes no tecto”

A visita às exposições é outro momento relevante da relação a estabelecer com o Museu. As exposições, para além do seu valor intrínseco, irão permitir que as crianças usufruam de um espaço diferente, intencionalmente organizado para provocar e envolver. Os ambientes, e a forma como estes se encontram estruturados, proporcionando aprendizagens que, de algum modo, escapam a qualquer intenção didática. Aprendizagens que, de outro modo, não seriam possíveis sem esta rutura com outros ambientes e rituais.

Durante a visita às exposições, fazem-se vários momentos de pausa para explicar o conteúdo de algumas obras, questionar as crianças ou confrontá-las com a intenção do artista. [2]

As crianças fizeram perguntas sobre o pintor Andy Warhol e compartilharam com o guia algumas das experiências desenvolvidas na escola. Todos quiseram manifestar a sua opinião e alguns registaram no bloco o nome do pintor. Mais tarde, no Jardim de Infância, surgirá uma exposição com trabalhos inspirados nesta experiência aqui partilhada.

Em Serralves as crianças tiveram oportunidade de explorar técnicas de representação diferentes, num espaço específico – o atelier do museu orientadas por formadores especialistas na área artística.

Fase 3 – Execução

Nesta fase procedeu-se à elaboração final do livro sobre o processo do projeto “Retratos” e à elaboração das telas para a exposição em Serralves, segundo os requisitos propostos inicialmente pelo Museu. No entanto, convém aqui referir que muito mais foi feito a partir e para além do projeto proposto por Serralves. A abordagem do tema deu-se em várias frentes e originou diversificados projetos. Foram feitas telas com retratos para o dia da mãe e dia do pai, construídos jogos sobre a “descoberta de si mesmo” em que exploraram o esquema corporal e suas funções e expressões, elaborados teatros com diferentes personagens como o “Pedro e o Lobo” de Prokofiev – em que cada um retratou uma personagem diferente – exposições de pinturas de retratos na entrada da instituição, experiências várias na área da expressão plástica a nível das técnicas e materiais, participação das famílias na elaboração dos retratos das crianças e consequente exposição no hall e criação e representação da “dança dos retratos” pelas alunas estagiárias de Educação de Infância. Por fim, verificou-se que foram as famílias que aproveitaram o projeto para organizar e desfrutar de novas experiências em tempo de lazer em torno dos retratos, pinturas e esculturas à solta na cidade do Porto.

As aprendizagens significativas que tiveram lugar nesta fase envolveram, desta forma, toda a comunidade, de uma forma transversal, contínua e gratificante. Tudo isto contribuiu para o êxito e sentido do desenvolvimento e execução deste projeto

Como se constata, a fase de execução do projeto, porque é de um projeto que se trata, é plural e até certo ponto caótica. Não pode ser apreendida através da existência de um momento claramente definido no seio de um ritual pedagógico ainda que haja objetivos, tarefas e produtos sem os quais o projeto não existiria.

No âmbito do projeto “Retratos” um desses produtos são os trabalhos que se construíram a pretexto dos retratos e na sequência das experiências vividas pelas crianças no próprio Jardim de Infância e no Museu de Serralves.

Fase 4 – Divulgação/Avaliação

As educadoras fazem com as crianças uma síntese dos conhecimentos que adquiriram ao longo do projeto, em conjunto “comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade de tarefas realizadas e ao nível de interajuda” [17: 142]. Ainda que a avaliação seja realizada durante todo o projeto, “(...) a avaliação é um mediador contínuo (...)” [18: 19], é fundamental este momento de reflexão sobre todo o trabalho realizado.

Este passo é importante na perspectiva do trabalho de projeto, pois partilha-se com toda a comunidade o que fizemos e ao mesmo tempo favorece-se a reflexão sobre o que se aprendeu e como adequar essa informação para expor ao público, tornando assim os seus conhecimentos úteis para os outros. Com esta divulgação as crianças sentiam-se orgulhosas de estarem a mostrar a sua obra e de poder explicar aos outros o que produziram. Esta fase de divulgação alertou-nos para o sentido social do trabalho de projeto.

É nesta fase que as famílias passam a assumir um papel decisivo como interlocutoras da reflexão das crianças. Narrar às famílias o que se fez é uma oportunidade de tomar consciência do que se fez, do que se viveu, do que se aprendeu, do envolvimento mais amplo a que todos estivemos sujeitos.

Mais uma vez o projeto “Retratos” (re)floriu. A tecitura fina das aprendizagens significativas que constroem a rede curricular de qualquer sala de Primeira Infância alastra em vários sentidos, formando novos padrões e texturas diferentes. É esta malha educativa o verdadeiro corpo do Projeto.

As famílias, entendidas como cúmplices deste projeto, permitem, graças à cumplicidade que estabelecem com as crianças, ser neste sentido, um recurso fundamental do mesmo. E é como recurso que acabam por ser, concomitantemente, um alvo desse projeto. Não há qualquer intenção doutrinadora prévia, há, no entanto, uma consciência explícita das implicações educativas do projeto na vida e construção das famílias. Os seus testemunhos são disso o melhor exemplo.

As duas exposições (uma na OSMOPE e outra no Museu), organizadas para divulgar os trabalhos resultantes do projeto “Retratos”, assumiram uma importância estratégica decisiva, do ponto de vista do seu impacto formativo.

Serralves enviou ainda convites aos pais, com uma estrutura simpática, porque se achou que seria a via de eleição para estreitar laços e afetos, continuidade das experiências e também desenvolvimento de novos interesses artísticos, criação de novos públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordando o projeto “Retratos”, do ponto de vista do estatuto e da participação das crianças, parece-nos que estas assumiram um protagonismo sem o qual o referido projeto não aconteceria. Um protagonismo que, em rigor, se afirmou como um coprotagonismo que

ocorreu no seio do que, inspirados em [14], poderíamos designar por comunidade de aprendizagem mútua.

Foi este processo de partilha que explica a importância da participação das educadoras, das famílias e dos próprios serviços educativos.

O que o projeto “Retratos” nos revelou, nomeadamente através da sua fase de planificação, é que os interesses a despertar não são, apenas, aqueles de que as crianças são portadoras, mas também todos os outros que as crianças ainda não conseguem projetar como seus. Interesses estes que poderão revelar-se por via de desafios culturais que mobilizem a “inteligência de toda a criança e a vincula à história da qual é herdeira” [16: 83].

Deste modo, torna-se possível descobrir que “saber” e “sabor” têm a mesma raiz etimológica [16] e que o papel dos contextos educativos, sejam eles jardins-de-infância ou escola, “é justamente o de recuperar essa unidade semântica, fazer dos saberes objectos de interesse em si mesmos, permitir a cada aluno inserir-se na aventura colectiva do conhecimento” [16: 83].

Podemos afirmar que a cidade – *polis e urbis* – é apenas um dispositivo que permite organizar sentidos e contextos. O Jardim de Infância não está fora disso. Está implicado e deve saber envolver-se e situar-se; deve ancorar-se num rede social-relacional de uma forma criativa de refletida, motivando as crianças para temáticas relacionadas com a arte, a arquitetura, o ambiente e a cidadania. É possível ao Jardim de Infância reforçar laços e afetos, integrar momentos de questionamento, prazer estético e de partilha de experiências que proporcionem uma aproximação intrínseca entre todos os que lá vivem, uma aprendizagem e crescimento comuns.

REFERÊNCIAS

- [1] BOURDIEU, Pierre (1992). *Les Règles de l'art : Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Points Essais.
- [2] BEST, David (1996). *Racionalidade do Sentimento*. Lisboa: Edições ASA
- [3] BOURDIEU, Pierre ; DABEL Alain (1966). *L'Amour de l'art, les musées d'art et leur public*. Paris: Éditions du Minuit.
- [4] SANTOS, Arquimedes da Silva (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- [5] LINHARES, Ângela M. B. (1999). *O Tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre a arte e educação*. Ijuí: Ed. Unijui.
- [6] DAHLBERG Gunilla; MOSS Peter; PENCE, Alan (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- [7] DOMINGUES, Álvaro (2006). *Cidade e Democracia*. Lisboa: Edições Argumentuu.
- [8] DOMINGUES, Álvaro (2011). “Da cidade ao urbano” in Nuno Portas; Álvaro Domingues e João Cabral. *Políticas Urbanas II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Cap 1 e 2.

- [9] CASTELLS, Manuel (2007). *A Sociedade em Rede: A era da informação economia, sociedade e cultura (Vol I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [10] ASCHER, Francois (1998). *Metapólis, ou o futuro das cidades*. Oeiras: Edições Celta.
- [11] TRINDADE, Rui (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- [12] OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; VASCONCELOS, Teresa (1996). *Relatório estratégico para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [13] LEITE, Elvira; VICTORINO, Sofia (2008). *Serralves – Projectos com Escolas*. Porto: Edição Fundação de Serralves.
- [14] BRUNER, Jerome (1999). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- [15] VASCONCELOS, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- [16] MEIRIEU, Phillipe (1993). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF Éditeur.
- [17] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- [18] MENDONÇA, Marília (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Cadernos da CRIAP. Porto: ASA.
-